



L'impact de la relation école / familles populaires sur la (non) réussite scolaire des élèves de cours préparatoire

Florine Martineau

► To cite this version:

Florine Martineau. L'impact de la relation école / familles populaires sur la (non) réussite scolaire des élèves de cours préparatoire. Education. 2013. dumas-00935310

HAL Id: dumas-00935310

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935310>

Submitted on 23 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes

Année universitaire 2012-2013

L'impact de la relation École / familles populaires
sur la (non)réussite scolaire des élèves
de cours préparatoire

Martineau Florine

Directeurs de mémoire : Pierre Billouet et Jean-Michel Devaux

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Remerciements

La rédaction d'un mémoire est certes un travail de longue haleine mais permet durant deux années de développer un sujet sensible à nos yeux qui colorera nécessairement notre pratique future. Bien que rédigé par mes soins, il s'agit réellement d'un travail collectif alimenté par de nombreux professionnels et partenaires de l'institution scolaire. C'est pourquoi, avant même de vous présenter cette recherche, je tenais à remercier les personnes sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour.

Pour commencer, je citerai mes deux directeurs de mémoire, Pierre BILLOUET qui m'a orientée dans mes lectures, aidée à la relecture et suivie durant ma première année ainsi que Jean-Michel DEVAUX pour son expérience et ses conseils avisés durant cette seconde année. Merci donc à eux deux pour leur investissement, leur présence et le temps qu'ils ont bien voulu me consacrer à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens, par la suite, à remercier très chaleureusement le directeur de l'école A. qui m'a soutenue dans ce projet et aidée en me livrant de nombreuses informations capitales pour la suite de cette recherche. Mes remerciements vont conjointement aux deux professeurs de la classe de cours préparatoire dans laquelle j'ai enseigné durant neuf semaines et effectué mes recueils de données. Toujours prêtes à m'aider en sollicitant les parents d'élèves, ces deux enseignantes se sont montrées très impliquées en prenant sans cesse des nouvelles de mon avancée et en m'orientant notamment vers des associations de quartier.

Je suis également vivement reconnaissante envers toutes les personnes qui, de très ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce mémoire par leurs conseils méthodologiques, leurs encouragements et leurs soutiens durant ces deux années.

Enfin, je terminerai par remercier les élèves et les parents rencontrés durant ce stage et sans qui, tout ce travail n'aurait pu prendre sens. Un grand merci donc à eux pour leur précieuse participation.

Sommaire

| | |
|---|----|
| Remerciements..... | 2 |
| Sommaire..... | 3 |
| Introduction..... | 5 |
| 1.Contexte historique et sociologique de la relation école / famille en France..... | 8 |
| 1.1.L'Ancien Régime : les prémices d'une relation école / famille..... | 8 |
| 1.2.La IIIe République : une relation affaiblie par l'exclusion des familles..... | 10 |
| 1.3.De 1950 à 1970 : une relation brisée par la perte de confiance des familles en l'École. . | 13 |
| 1.4.De 1975 à nos jours : la construction progressive de la relation école / famille..... | 14 |
| 2.La relation école / familles populaires : contre-sens et malentendus..... | 18 |
| 2.1.Familles populaires : de qui parle t-on?..... | 18 |
| 2.2.Quelques traits pertinents pour différencier les familles populaires..... | 20 |
| 2.3.Le partenariat : mise en évidence d'une relation difficile à construire..... | 23 |
| 2.4.Les raisons d'un profond malentendu..... | 24 |
| 3.L'étude de terrain : zoom sur la population rencontrée..... | 30 |
| 3.1.Une école située au cœur d'un quartier populaire..... | 30 |
| 3.2.... dont l'équipe éducative a su tirer profit..... | 31 |
| 3.3.Des situations familiales complexes influant sur le parcours scolaire des élèves..... | 34 |
| 3.4.Échec et réussite : qu'en est-il des élèves de cette école ?..... | 38 |
| 4.Le recueil de données : description et analyse..... | 40 |
| 4.1.La méthodologie choisie : entre théorie et pratique..... | 40 |
| 4.2.Étude de cas 1 : quand la rencontre devient angoisse..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 4.3.Étude de cas 2 : rencontre croisée entre une maman membre de l'association des parents d'élèves et sa fille..... | 52 |
| 4.4.Étude de cas 3 : comprendre la réussite et l'échec scolaire de deux élèves aux situations familiales similaires | 58 |
| Conclusion..... | 68 |
| Bibliographie / Sitographie..... | 71 |
| Tables des annexes..... | 75 |
| Annexe 1 : Grille d'observation de l'élève..... | 76 |
| Annexe 2 : Retranscription de l'entretien mené avec O..... | 77 |
| Annexe 3 : Retranscription de l'entretien mené avec B..... | 81 |
| Annexe 4 : Retranscription de l'entretien mené avec la maman de B..... | 84 |
| Annexe 5 : Retranscription de l'entretien mené avec S..... | 89 |
| Annexe 6 : Retranscription de l'entretien mené avec L..... | 93 |
| Annexe 7 : Résultats des évaluations de lecture de la première période..... | 97 |
| Annexe 8 : Résultats des évaluations de lecture de la deuxième période..... | 98 |
| Résumé..... | 99 |

Introduction

« *L'entrée au cours préparatoire (CP) est un véritable événement dans la scolarité pour le jeune élève comme pour sa famille : c'est l'année où l'on apprend à lire* »¹. Aussi cette première année dans la scolarité obligatoire est d'autant plus importante lorsque l'on sait qu'un niveau élevé de compétences à l'entrée au CP est fortement corrélé à la réussite de la scolarité élémentaire. En effet, le bilan des résultats de l'École primaire de 2007 dressé par le Haut Conseil de l'Éducation montre que les élèves en difficulté dès la première année de l'école élémentaire le restent pour la suite de leur scolarité ; l'école n'étant pas en mesure de contrer ces lacunes qui plus est, s'aggravent aux fils des années.

Or d'après une recherche menée par Eliane et Gérard Chauveau, environ un quart des élèves de cours préparatoire obtiennent « *des résultats faibles ou insuffisants en lecture-écriture* »². Parmi eux, 75% sont issus d'un milieu populaire. Ces résultats, toujours d'actualité, questionnent fortement dans un contexte où la lutte contre les inégalités sociales et l'illettrisme est plus que jamais au centre des préoccupations politiques.

A cette question donc, pourquoi les enfants d'origine populaire se trouvent davantage en difficulté dès le cours préparatoire?, les sociologues mettent en avant trois causes explicatives classiques. La première concerne des facteurs personnels individuels caractéristiques de l'enfant (développement cognitif, psychologique, langagier, maturité, personnalité...). La seconde, davantage sociologique, s'axe sur les caractéristiques du milieu familial (catégorie socio-professionnelle des parents, nationalité, taille de la fratrie, conditions de vie quotidienne, rapport avec la lecture-écriture...). Enfin, le troisième pôle explicatif se rapporte à l'école même, englobant le fonctionnement du système éducatif français (pédagogie mise en place, nombre d'élèves par classe, particularité de l'école...) et le passé scolaire de l'élève (nombre d'années en maternelle, redoublement, prise en charge de la difficulté...)³. Or, ces études statistiques de corrélation tentent d'expliquer la (non) réussite scolaire des élèves en recensant et juxtaposant diverses variables ayant trait à l'un ou l'autre de ces pôles sans toutefois questionner la dynamique les alimentant.

1 *Lire au CP*. (2010). Programmes 2008. Ressources pour faire la classe à l'école. Eduscol.

2 CHAUEAU, G. et ROGORAS-CHAUVEAU, E. (1992), Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie* n°100. 5-18

3 MINGAT, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie* n° 95. 47-63

Aussi, il semblerait intéressant, comme le suggère l'écologie de l'éducation, de prendre en compte les interactions entre les caractéristiques de l'élève et l'environnement dans lequel il évolue (école et famille).

Par conséquent, le choix porté sur la relation entre l'école et la famille comme possible facteur justificatif de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves de CP semble pertinent pour tenir compte de la dynamique qui existe entre les caractéristiques de l'enfant, de la famille et de l'école. De plus, cette question ancienne, qui se posait déjà sous la III^e République, au fondement de l'école obligatoire, gratuite et laïque de Jules Ferry, continue d'alimenter la littérature spécialisée. En effet, sujet récurrent au cœur des débats sur l'éducation, la place et le rôle des parents au sein de l'école tend à se préciser et à gagner en importance. Consciente de ne plus pouvoir fonctionner seule, l'école donc doit s'ouvrir et travailler avec des partenaires extérieurs que sont en premier lieu les parents. Or, cette extension des missions tend à rendre floue les frontières entre les rôles de chacune de ces deux institutions entraînant parfois confusion et incompréhension.

D'autre part, comme l'explique Martine Kherroubi dans *Des parents dans l'école* (2008) : « *Le système scolaire français ne possède pas de culture de la coopération avec les parents. Dans la logique républicaine, la question du rapport aux familles se réduit plutôt à la "bonne" distance qu'il faut maintenir entre l'école et ses usagers* ». Aussi, bien qu'informés des progrès à effectuer dans ce domaine avec notamment la multiplication des textes politiques et une littérature de plus en plus riche, les enseignants restent méfiants vis à vis des familles, elles-mêmes souvent critiques à l'égard de l'institution scolaire.

Ainsi, alors même que la construction d'une relation de confiance et d'un climat de sérénité entre l'École et les familles semble être privilégiée, en quoi cette relation École/famille populaires peut-elle avoir un impact sur la réussite ou au contraire l'échec scolaire des élèves?

A cette problématique, plusieurs hypothèses émergent pouvant ainsi guider la construction d'une réponse cohérente. Tout d'abord, on peut supposer qu'une forte relation de confiance, d'écoute et de communication entre l'école et la famille favoriserait la réussite scolaire des enfants.

Or, il est probable que cette relation, sans doute marquée historiquement, soit difficile à construire notamment pour les familles issues d'un milieu populaire dont les enfants montrent davantage de difficultés scolaires. De plus, on peut imaginer que le passé scolaire de ces familles soit corrélé à la relation qu'elles entretiennent avec l'école. Enfin, un ensemble de facteurs marquant une méconnaissance réciproque de ces deux instances pourraient être la cause d'un dysfonctionnement dans cette relation.

1. Contexte historique et sociologique de la relation école / famille en France

1.1. L'Ancien Régime : les prémices d'une relation école / famille

En France, on peut situer les débuts de l'école en 742, sous le règne de Charlemagne, avec l'ouverture d'écoles chargées d'instruire les enfants à la lecture et à l'écriture ainsi qu'à l'éducation religieuse. Cette instruction, ciblant essentiellement les enfants d'élite, se poursuit durant le Moyen-Age avec la création de nombreuses écoles dirigées par le clergé. Toutefois, ce n'est que sous l'Ancien Régime (1461-1799) que commence à se diffuser de manière significative « *les premiers rudiments de l'instruction* » (Merle, 2002). En effet, à cette époque trois grands types d'enseignement existent dans le pays mais chacun d'entre eux n'accorde pas la même importance au rôle de la famille.

Tout d'abord, l'enseignement à but lucratif, distribué par des maîtres privés, touche à la fois « la pauvre jeunesse » avec l'ouverture de « petites » classes mais également la bourgeoisie avec les « grandes » classes. Dans les deux cas, même si les prix varient selon les classes sociales, ce sont les parents qui financent la scolarité de leurs enfants. D'autre part, l'enseignement a lieu soit au domicile du maître ou bien chez l'élève lui-même. Aussi, pour cet enseignement bien que minoritaire, on peut supposer que la famille, qualifiée de « *clientèle* » par l'auteur, a de fortes attentes vis à vis du maître et garde un contrôle de l'instruction d'autant plus lorsque celle-ci a lieu au domicile.

Une seconde part de l'enseignement primaire se déroule dans les « petites écoles » que l'on distingue en deux régimes : les écoles paroissiales dirigées par le clergé dans le Nord de la France et les écoles communales laïques dans le Midi⁴. Ces écoles qui tentent d'instruire et d'éduquer une part toujours plus importante de la population, sont majoritairement financées par les familles. Néanmoins, l'Église, soucieuse de donner accès aux savoirs à tous et d'encadrer aussi bien moralement que spirituellement la jeunesse, ouvre également des « écoles de charité » gratuites pour les familles populaires.

4 LEBRUN, F. VENARD, M. QUENIART, J. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1480-1789)*. Éditions Perrin. p. 242

En effet, ces dernières voient en l'école et l'instruction le moyen « *d'accéder à la cléricature* »⁵ c'est à dire de bénéficier des conditions qu'un homme obtient lorsqu'il entre dans les ordres et donc d'espérer un meilleur avenir.

Ces écoles forment un large réseau comptant plusieurs dizaines de milliers d'élèves ce qui prouve l'intérêt des familles concernant l'instruction de leurs enfants. Cependant, beaucoup d'entre eux ne peuvent suivre régulièrement ces cours, les familles préférant en effet les retirer de l'école pour les faire travailler et vivre dans de meilleures conditions.

L'Ancien Régime marque donc une évolution dans l'histoire de l'instruction des enfants avec l'apparition de divers types d'enseignement. La majorité des écoles toujours sous l'emprise de l'Église, a pour but de transmettre une instruction de base à tous les enfants, et non plus seulement à l'élite, mais surtout de diffuser une éducation à la morale religieuse afin d'étendre son influence et son pouvoir sur la population. Aussi, comme l'explique Pierre Merle, l'évangélisation et la moralisation de l'ensemble du peuple restent les objectifs principaux de l'école et l'instruction « *passé après le projet d'éduquer, de contrôler, voire d'enrôler la jeunesse* ».

Néanmoins à cette époque, et plus particulièrement durant le siècle des Lumières, des résistances concernant l'instruction du peuple et la diffusion des savoirs pour tous se font entendre de la part des élites. D'ailleurs dès 1640, Richelieu dans *Testament politique* expose que cette instruction risque de développer chez le peuple un esprit critique dangereux pour le pouvoir mis en place.

Ces arguments sont repris par Diderot ainsi que Voltaire qui écrit dans une lettre à M. Damillaville en 1766 : « *Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants. Si vous faisiez valoir comme moi une terre et si vous aviez des charrues, vous seriez bien de mon avis; ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois* ».

De fait, le faible prestige de l'école, jugée inutile par les élites, freinent les familles à scolariser leurs enfants ce qui entraîne une stagnation de la scolarisation durant le XVIII^e siècle.

5 Ibid., p. 290

1.2. La III^e République : une relation affaiblie par l'exclusion des familles

À l'aube de la III^e République (1870-1940), les lois sur l'éducation et l'enseignement se multiplient avec notamment les lois Guizot (1833) et Falloux (1850) qui imposent des écoles de garçons puis de filles dans les communes de plus de cinq cent habitants.

Néanmoins, l'instruction n'est toujours pas obligatoire ni gratuite. Aussi, dans son discours du 10 avril 1870, Jules Ferry alors membre du gouvernement provisoire, dénonce l'inégalité d'éducation, résultant du hasard des naissances, qui remet profondément en cause le fondement même de la démocratie basé sur l'égalité des droits⁶. Finalement, ce n'est que onze ans plus tard, en 1881, que Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, rend l'instruction obligatoire. Cependant, beaucoup de familles ne pouvant financer la scolarité de leurs enfants, l'enseignement primaire devient gratuit un an plus tard, et ensuite laïc pour tous les enfants âges de six à treize ans.

En effet, pour asseoir la III^e République et construire une nation intégrée après la défaite de 1870 contre le royaume de Prusse, l'État décide de prendre le monopole de l'éducation « des enfants du peuple ». Aussi comme pour parvenir à ses fins, l'État et ses promoteurs, décident de retirer l'enfant de l'influence morale et culturelle de l'Église mais aussi de son milieu ordinaire autrement dit sa famille : c'est la naissance de l'école républicaine (Périer, 2005).

Ainsi, hormis l'argument sur l'égalité des droits, Jules Ferry rend l'instruction obligatoire parce qu'il ne fait pas confiance aux familles dans leur rôle d'inculcation des idées républicaines et humanistes héritées du siècle des Lumières⁷.

Pour lui, « *seul l'État a le droit d'éduquer* » car il représente la raison, la culture universelle et l'égalité des chances alors que la famille reste enfermée dans la superstition, la religion et l'hérédité des privilèges (Dubet et al, 1997). Aussi, Pierre Périer ajoute que l'objectif de l'école républicaine étant la création d'une culture nationale et un attachement de tous les citoyens à la République, la famille de par ses origines, ses particularismes locaux, ses croyances ou encore sa façon de parler constitue un frein à cette finalité.

6 FERRY, J. (1893). *Discours et opinions*. Paris. p 287-288

7 MIGEOT-ALVARADO, J. (2000). *La relation école-famille « peut mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. p. 15

Le fait donc de remplacer la formation religieuse par l'instruction morale et civique dans laquelle sont enseignés le respect de la loi, la vérité de la justice ainsi que diverses qualités (honnêteté, dévouement, persévérance...) montre une nouvelle fois la défiance de l'État vis à vis des familles.

Néanmoins, ces valeurs universelles rappellent fortement les principes bourgeois et la citation de Daniel Gayet confirme tout à fait cette orientation : « *Les familles qu'il faut dresser, ce sont les familles populaires, paysannes et ouvrières. Les familles qu'il faut ménager, ce sont les familles bourgeoises. Et les familles populaires ne sont respectables que si elles se plient aux principes et pratiques des familles bourgeoises* »⁸.

Grâce à ces lois, la scolarisation se systématisait et se généralise dans toute la France même si la fréquentation y reste très aléatoire. En effet, dans une société majoritaire rurale et paysanne, la scolarité obligatoire entraîne le retrait des enfants des travaux des champs et prive alors les familles souvent défavorisées d'une aide non négligeable.

Ces dernières, réticentes à l'idée de perdre une main-d'œuvre gratuite, « *ne voient guère son utilité en termes de devenir et craignent même qu'elle ait des effets nocifs sur des enfants projetés dans un univers qui n'est pas le leur* » comme l'explique le rapport n° 2006-057 (octobre 2006) sur la place et le rôle des parents dans l'école (p. 4).

Par ces nouvelles lois, l'État vise également l'éducation de ces familles populaires comme le mentionne Antoine Prost dans *L'enseignement en France 1800-1967* : « *par delà l'écologiste, elle (l'école) vise ses parents, non sans illusion* »⁹. De fait, l'école républicaine entend se servir des enfants pour « éduquer » leurs parents aux nouvelles valeurs républicaines ainsi qu'à la prévention des maladies qui déciment le peuple (tuberculose, alcoolisme...) comme le prouve la citation de Ferdinand Buisson : « *Va, petit missionnaire des idées modernes, petit élève de l'école primaire. Au sortir de l'école, montre à tes parents tout ce que tu en rapportes* »¹⁰.

Les familles essentiellement populaires, contraintes de scolariser leurs enfants, sont donc mises à distance voire exclues de l'école.

8 GAYET, D. et al. (1999). *L'école contre les parents*. Institut National de Recherche Pédagogique. p. 14

9 PROST, A. (1968). *L'enseignement en France 1800-1967*. Paris : A. Colin. p. 386

10 GLASMAN, D. (1992) *L'école réinventée? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan, p.39

Cette fracture entre ces deux instances sociales se matérialise aisément par la construction de bâtiments fermés et isolés aussi bien de la rue que du regard des familles. Jamais donc, l'école ne cherche à communiquer avec les familles, ces dernières devant se soumettre aux obligations institutionnelles. Les rares moments de rencontre entre les enseignants et les familles ayant seulement lieu lors d'événements ponctuels comme la rentrée ou la cérémonie de remise de prix.

Finalement, la citation de Philippe Meirieu résume parfaitement l'état de la relation entre l'École et la famille à cette époque : « *il n'existe pas d'autres pays que la France qui ait construit son système scolaire à ce point contre le système familial* »¹¹.

Suite à ces différentes lois, l'école se démocratise davantage et le taux de scolarisation des élèves âgés de cinq à quinze ans passe de moins de 50 % en 1850 à plus de 80 % en 1906 (Merle, 2002).

Aussi, la population s'alphabétise en masse même si, malgré ces progrès considérables, beaucoup d'élèves quittent le système scolaire sans obtenir le certificat d'études primaires (CEP). D'ailleurs Pierre Merle note que « *le taux de réussite scolaire est aussi très variable selon l'origine sociale* ». Ainsi, les chiffres démontrent que les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs ou de parents sans qualification obtiennent moins fréquemment leur CEP que les enfants issus d'un milieu plus modeste.

Malgré tout, le niveau des futurs travailleurs augmente entraînant une mutation de l'économie et le régime s'affirme par la formation de citoyens cultivés et éclairés. Ainsi, à l'entre-deux-guerres, l'École républicaine a rempli son contrat initial : celui d'apprendre à tous à lire, écrire et compter. L'école fonctionne donc très bien sans l'aide des familles, qui lui délivrent une confiance aveugle.

Toutefois, c'est à cette époque et plus précisément en 1932, qu'une circulaire ministérielle aborde pour la première fois la question de la participation des parents au sein de l'école. Aussi, cette même année est créée la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'enseignement public (FNAPE). Ainsi, même si les parents et les enseignants ne sentent pas réellement le besoin de se rencontrer et de travailler ensemble, les prémices d'une première coopération voient le jour.

11 MEIRIEU, P. (1997) Vers un nouveau contrat parents-enseignants? in DUBET, F. (dir. de), *École, familles : le malentendu* (p. 79-89). Paris : éditions Textuel. p. 79

1.3. De 1950 à 1970 : une relation brisée par la perte de confiance des familles en l'École

Néanmoins, à partir des années 1950-1960, une rupture s'opère comme l'explique Vincent Troger dans « Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée »¹².

Tout d'abord, après la guerre, le taux de natalité augmente fortement et dans les années 1960, les enfants du baby-boom ayant pris d'assaut les écoles maternelles et primaires sont en âge d'aller dans l'enseignement secondaire. Aussi, le nombre d'enfants scolarisés explose et les familles, considérant l'école comme le meilleur moyen de promotion sociale pour leurs enfants, pressent les pouvoirs publics pour ouvrir davantage de structures d'accueil.

De plus, le niveau de vie des français augmente fortement de même que le nombre de cadres et de professions intermédiaires dans la population active.

Cela entraîne une mutation sociale ainsi qu'une évolution des mentalités notamment dans les familles de classes moyennes qui s'autorisent à projeter « *sur leurs enfants l'espoir d'une ascension sociale* ». Afin donc d'améliorer la puissance économique du pays, les politiques s'intéressent à la formation des élites scientifiques et techniques.

Dans ce contexte, les réformes se multiplient et la loi Berthouin de 1959 institue l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans et non plus quatorze ans. Par conséquent, tous les enfants vont au collège et la scolarisation s'allonge : on peut dès lors parler de démocratisation de l'enseignement secondaire.

Or, c'est à cette même époque, dans les années 1960, que les premières études sociologiques menées à grande échelle sur le thème de la mobilité sociale voient le jour.

Situées dans une phase de prospérité et d'émergence économique de la France, ces études cherchent à connaître l'impact de la croissance économique sur l'évolution des inégalités sociales à une époque où le niveau de vie s'élève.

Toutefois, la conclusion de ces recherches est quelque peu négative puisque qu'elle montre qu'en dépit de la croissance économique, les inégalités sociales ne se réduisent pas. De plus, à l'inégalité des positions (catégorie socio-professionnelle) s'ajoute l'inégalité des chances. Autrement dit, les probabilités d'ascension sociale ne sont pas les mêmes pour tous.

12 In *Pierre Bourdieu*. (2008). Auxerre : Sciences humaines éditions. p. 25-27

Partant de ces conclusions, des sociologues vont tenter de comprendre les causes de ce phénomène en focalisant leur attention sur les responsabilités institutionnelles et notamment celle du milieu scolaire. Aussi, l'école républicaine, longtemps considérée comme une « donneuse de chance » favorisant l'égalité entre tous les enfants, est vivement remise en cause dans ces travaux. En effet, ces chercheurs vont tenter de mettre en lien l'échec ou la réussite scolaire de l'enfant avec son milieu social ou plutôt celui de ses parents.

L'une des théories les plus connues pour rendre compte de cette inégalité sociale face à l'école est la théorie de Bourdieu et Passeron au travers deux ouvrages *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970). Cette théorie critique s'oppose complètement à la vision durkheimienne qui voit en l'école un passeur culturel. En effet, dans *Les héritiers*, P. Bourdieu et J-C. Passeron montrent que « *ce processus de démocratisation de l'école est en partie illusoire* ».

Ce sont principalement les enfants dont les parents sont issus de classes socio-professionnelles favorisées (CSP +) qui poursuivent dans l'enseignement supérieur.

Les autres, autrement dit les élèves issus d'un milieu populaire ou modeste sont évincés du système scolaire par une sorte de sélection sociale implicite. Aussi ces sociologues révèlent que l'école est une institution reproductrice d'inégalités sociales mais qui les masque derrière un discours méritocratique.

Suivent ensuite de nouvelles recherches avec notamment les études de Baudelot et Establet qui prolongent la critique de Bourdieu et Passeron menées dans les années 1960.

Finalement, ces travaux critiques, mal perçus par le monde éducatif qui accepte difficilement que l'on taxe son système de profondément inégalitaire, sont rendus publics et médiatisés. Les conséquences se font rapidement sentir : les familles et principalement celles des classes populaires prennent conscience que l'école leur ment et perdent donc toute confiance en elle.

1.4. De 1975 à nos jours : la construction progressive de la relation école / famille

Pour contrer ce phénomène et faire en sorte de gagner en transparence, l'École primaire publique doit donc s'ouvrir aux parents. Quelques lois en ce sens émergent rapidement comme l'instauration, par la loi Haby en 1975¹³, de la « communauté scolaire ».

13 Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite Loi Haby

Cette création regroupant l'élève, ses parents et l'équipe éducative permet d'ouvrir et de développer une communication entre les différents acteurs du système.

La loi stipule effectivement que « *des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille ou, s'il est majeur, à chaque élève d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci* »¹⁴.

A partir de cette communauté scolaire est institué, dans chaque école, un comité de parents élu puis est créé le conseil d'école avec l'élection des parents d'élèves (Décret n°76-1301 du 28.12.1976).

Les parents d'élèves élus, en nombre égal à celui des classes de l'école possèdent chacun une voix délibérative, c'est à dire qu'ils peuvent voter et donner leur avis lors de ce conseil pour n'importe quelle décision. Cette période marque ainsi « l'âge d'or » des associations de parents d'élèves qui entendent bien faire valoir leurs intérêts.

Toutefois, la prise de conscience du rôle de l'école dans la détermination des parcours individuels et la reproduction des lignées modifient davantage la relation école / famille. La reproduction de la société, étant désormais passée sur un mode à dominante scolaire, l'École joue un rôle de plus en plus primordial dans l'accès à l'emploi et à l'insertion.¹⁵

De fait, le modèle précédant va décliner laissant apparaître dans les années 1980, des parents plus stratégiques réfléchissant aux moyens d'optimiser les chances de réussite de leurs enfants¹⁶. On parle alors de « consumérisme scolaire », c'est à dire que les parents recherchent le « meilleur rapport qualité / prix » du marché scolaire.

Ces derniers deviennent donc progressivement des acteurs à part entière dans le fonctionnement et la vie scolaire et « *le temps des parents soumis est bien révolu* »¹⁷.

Toutefois, le contexte social pesant (chômage, difficultés d'accès au premier emploi...) des années 1980, entraîne une préoccupation des parents qui commencent à douter de l'efficacité du système. Par conséquent, les politiques décident de créer un nouveau mode de relation entre l'école et les familles : le partenariat.

14 <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174> visité le 19 avril 2012 à 17h45

15 PERIER, P. (2007). École et familles populaires, dossier *XYZep*, 26, 1-8

16 Conférence de PERIER P. sur « Les relations entre les familles et l'école : Enjeu, partenariat, distance », mercredi 9 décembre 2009, p. 2

17 GAYET, D. et al. (1999). *op. cit.*, p. 15

En effet, pour répondre aux difficultés engendrées par la démocratisation de l'enseignement (échec scolaire, inégalités des chances...), l'institution scolaire a besoin de l'aide des familles. Ces dernières sont donc « *invitées à co-éduquer, à être des agents complémentaires, et peut-être surtout des recours pour les enseignants* » (Périer, 2007). De fait, les rencontres entre les parents d'élève et les enseignants deviennent plus fréquentes et sont d'ailleurs rendues obligatoires par la note de service n° 86-137 du 14 mars 1986 précisant aux enseignants « *de consacrer une demi-journée ou une journée par trimestre à recevoir les parents dans la classe* ».

Ajouté à cela, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 définit précisément les nouveaux droits des parents et leur accorde le statut de « *partenaires permanents de l'école* ».

Aussi, si le partenariat s'impose « *comme une relation construite et partagée par les classes moyennes* », il fabrique également une forme de déviance de la part des parents « non-partenaires ». Ces familles, en retrait du système, silencieuses risquent donc de passer pour démissionnaires aux yeux des enseignants mais aussi de leurs enfants.

Par conséquence, presque dix ans après la loi Jospin de 1989, Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, lance une campagne nationale sur le partenariat école-famille dans le but d'ouvrir l'école aux parents. En effet, dans un contexte difficile, où la lutte contre l'échec scolaire reste une des priorités des pouvoirs publics, tous les moyens sont mis en œuvre pour contrer les inégalités et investir chaque famille.

Elle crée alors la semaine des parents à l'école dans le but « *d'instaurer un partenariat éducatif durable avec les parents dans un esprit d'ouverture, de confiance réciproque et de respect mutuel* » (Bulletin officiel n°34 du 17 septembre 1998).

L'idée fondatrice de ce projet est la même que dans les années 1960-1970 : permettre une meilleure lisibilité et transparence du système éducatif. Cela passe donc par un ensemble de mesures telles que l'explicitation de l'évaluation des élèves, du règlement intérieur, des programmes, du projet d'école mais aussi du rôle des parents dans les apprentissages ainsi que des moyens de communication mis à leur disposition (bulletin scolaire, cahier de textes...).

Enfin, la dernière décennie est marquée par une multiplication de textes ministériels et des publications axés sur le renforcement de cette relation école/famille loin d'être évidente à créer et maintenir.

Un objectif principal se trouve systématiquement pointé dans ces textes : rapprocher les familles de l'école pour viser la réussite scolaire des élèves. Aussi, pour illustrer ces propos, on peut citer la conférence de presse de Jack Lang et Ségolène Royal de septembre 2001 qui précise que « *renforcer les relations entre les familles et l'école a pour double objectif de : mieux se comprendre pour la réussite des enfants (...), mieux coopérer* »¹⁸. De même, le rapport de commission de Claude Thélot (2004) consacre un chapitre entier sur la construction d'une éducation concertée avec les parents et note qu'il « *faut aller à leur rencontre pour créer les liens indispensables à la réussite de leurs enfants* »¹⁹.

En apparence, l'École a donc bien changé depuis l'Ancien Régime et la III^e république. En effet, la démocratisation de l'enseignement, l'égalité des chances, la réussite scolaire, l'ouverture de l'école aux parents... sont désormais les maîtres mots de l'École républicaine du XXI^e siècle. Cependant la mission éducatrice de l'École a peu évolué (Gayet, 1999). Elle se fait toujours avec l'aide des familles « cultivées » contre les familles ouvrières et paysannes, bien que leur nombre ait considérablement diminué.

L'école impose donc encore une culture légitimée par les classes dominantes (catégorie socio-professionnelle supérieure) qui soumettent et assujettissent cette idéologie au reste de la société. Souvent trop éloignée pour de nombreuses familles, cette culture scolaire imposée tend à rendre difficile les rapports avec l'institution scolaire. Aussi, même si l'École a dû s'ouvrir sur l'extérieur et notamment aux familles, et que les récents textes invitent les enseignants à coopérer avec les parents, la relation école/famille reste fébrile.

Enfin, le poids de plus en plus fort de la scolarité sur le destin social de l'individu renforce la construction d'un rapport de dépendance dissymétrique entre les familles populaires et l'École. Il convient alors de s'interroger sur les conséquences de ces tensions dans la scolarité de l'élève et en filigrane de l'impact que peut avoir cette relation dans la (non) réussite scolaire des jeunes enfants.

18 Conférence de presse commune de Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale et Ségolène Royal, ministre déléguée à la famille, en préparation du sommet mondial de l'enfance (New York, 19-21 septembre 2001)

19 Rapport officiel « Pour la réussite des tous les élèves ». (2004). Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot. Paris : La documentation française. p. 119-126

2. La relation école / familles populaires : contre-sens et malentendus

Partant de l'hypothèse selon laquelle les difficultés rencontrées dès le début de la scolarité par les élèves issus de familles populaires sont dues à des perturbations dans la relation école/famille, il convient avant toute chose de définir ce concept à la fois vaste et ambigu de « famille populaire » afin de délimiter le public concerné.

2.1. Familles populaires : de qui parle t-on?

Du latin *pŏpŭlus* signifiant « peuple », l'adjectif « populaire » a remplacé le terme de « classes inférieures » utilisé aux XIX^e et XX^e siècles. Toutefois, souvent associé aux mots « défavorisé », « pauvre », ou encore « prolétaire », le « populaire » possède une connotation négative dans les représentations collectives. Aussi, ces familles se voient accorder un statut d'infériorité empreint de l'histoire de ce groupe et renforcé par la littérature qui continue de les qualifier comme appartenant aux « basses classes »²⁰.

Pouvant revêtir de nombreuses formes et englober une population plus ou moins large selon les propriétés qu'on lui assigne, la notion de « classe populaire » apparaît difficile à fixer. Toutefois, on peut d'ores et déjà mentionner que dans un modèle tripartite, ce groupe social s'oppose aux classes supérieures et moyennes. De là, il convient de déterminer une définition empirique et fonctionnelle prenant en compte les différentes inégalités caractéristiques de ce groupe.

Cependant, il ne s'agit pas de dresser le portrait d'un groupe social en terme de déficit ou de manque par rapport à une norme définie par les classes « dominantes » mais de réfléchir à leurs particularités et leurs systèmes de référence en lien avec le fonctionnement du système scolaire actuel. Aussi, la classe « populaire » étant vaste, la diversité interne des membres de ce groupe est d'autant plus prononcée qu'elle nécessite « *dans un souci de clarification conceptuelle (...), de distinguer les conditions de vie des familles, la représentation sociale et politique du groupe d'appartenance et leur univers symbolique* »²¹.

20 Comme dans l'ouvrage *Les Héritiers* de P. Bourdieu et J-C. Passeron.

21 PERIER, P. (2005). *École et familles populaires, sociologie d'un différend*. Rennes : PUR. p. 22

En outre, il apparaît plus pertinent d'utiliser le terme de « classes » (au pluriel) afin de considérer l'évolution et surtout l'hétérogénéité de la population constitutive de ce groupe.

Tout d'abord, jusque dans les années 80, les classes populaires étaient majoritairement composées d'une population ouvrière. Toutefois, le développement du salariat au profit des ouvriers a entraîné le déclin de cette catégorie professionnelle passant de 40 % à la fin des années 60 à 25 % de la population active en 2005²².

Aussi, bien que ces dernières décennies soient marquées par un changement de secteur d'activité, les employés, en constante expansion, ont une situation proche des ouvriers tant sur le plan des salaires que sur le caractère routinier du travail. En conséquence, les sociologues s'accordent sur le fait que « *les employés sont d'un point de vue structurel des ouvriers des services* »²³.

De fait, il apparaît pertinent d'englober ouvriers et employés au sein des classes populaires, rendant ce groupe majoritaire avec près de 60 % de la population française (Chauvel, 2001).

Ajouté à ces deux groupes socio-professionnels, les classes populaires concentrent également les chômeurs, les inactifs, les familles aidées en situation de précarité (RMI, parent seul, isolé...) et les familles étrangères ou issues de l'immigration (Périer, 2005). Néanmoins, cette hétérogénéité rend difficile le maintien d'une logique de groupe unifié et engagé d'autant plus qu'opère depuis quelques décennies une sorte de « désidentification » des ouvriers à leur groupe d'appartenance. Aussi, cela complexifie le travail sociologique dont les outils ne permettent pas une définition unanime.

C'est pourquoi, P. Périer met en avant la nécessité de prendre en compte des « *diversifications secondaires* » c'est à dire des traits sociaux particuliers qui différencient fondamentalement les membres de ce groupe. Par exemple, les familles étrangères ou issues de l'immigration présentent de fortes particularités marquées par une diversité culturelle, de styles de vie, de pratiques éducatives, de socialisation... (Lahire, 1995). D'où là encore, l'importance de parler de « cultures » et de « milieux » populaires au pluriel.

22 Source : INSEE, 2005

23 CHAUVEL, L. (2001). Le retour des classes sociales?. *Revue de l'OFCE*, 79. p. 323

Toutefois, si l'on considère que la réussite ou l'échec scolaire sont fortement liés aux relations entre l'école et la famille, il est probable que la plus ou moins grande dissonance dans les formes de relations entretenues par ces deux instances soit un des facteurs explicatifs de la (non) réussite de l'enfant. Partant de ce postulat, B. Lahire dans *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), sélectionne des traits pertinents « secondaires » pouvant différencier de manière significative les membres des classes populaires entre eux.

Il retient et développe donc cinq thèmes majeurs : les formes familiales de la culture écrite, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et les modes d'investissement pédagogique.

Aussi, il peut être intéressant d'expliciter ce que sous-tend chacun de ces traits notamment dans l'impact de la (non) réussite scolaire des élèves sans toutefois entrer dans les détails.

2.2. Quelques traits pertinents pour différencier les familles populaires

Partant du fait que « l'école est un univers de culture écrite »²⁴, les rapports qu'entretiennent les familles avec l'écriture et en filigrane la lecture peuvent faire surgir de grandes différences au sein d'un même groupe social. En effet, le recours aux pratiques d'écriture et de lecture dans le milieu familial influe fortement sur la plus ou moins grande réussite scolaire des enfants. Ainsi, le fait de familiariser l'enfant, dès son plus jeune âge, à la culture littéraire en lui faisant manipuler des livres, en lui lisant des histoires, en discutant du texte lu... permet d'une part, de lui faire découvrir les supports de l'écrit et la langue écrite mais aussi la syntaxe des phrases écrites différente de la langue parlée.

D'ailleurs, une récente étude menée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) sur la réussite scolaire met en avant l'importance de lire des histoires aux enfants avant et pendant leur scolarité. Aussi, elle démontre que « lorsque l'on compare des élèves issus de milieux socio-économiques similaires, les élèves avec qui les parents lisent des livres de façon régulière durant leur première année de primaire obtiennent un score supérieur de 14 points, en moyenne, à celui des autres élèves »²⁵.

24 LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil / Gallimard. p. 18

25 OCDE. (2009). PISA à la loupe n° 10 : « Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants? ». Site <http://www.oecd.org/dataoecd/4/52/49012528.pdf> visité le 01/05/2012 à 11h20

D'autre part, le rapport, de l'adulte lui-même, à la lecture a une place toute aussi importante et voir quotidiennement ses parents lire le journal, une recette de cuisine ou bien un roman donne à cette action un côté naturel que l'enfant va progressivement intérioriser.

Le même parallèle peut être fait concernant l'acte d'écrire qui, au delà du sens qu'il va prendre pour l'enfant (acte difficile, scolaire, naturel...), joue un rôle essentiel dans la structuration de la vie quotidienne.

Aussi, on peut citer l'utilisation du calendrier ou de l'agenda pour inscrire les divers rendez-vous ou événements de la semaine, la liste de courses, les pense-bête, les numéros de téléphone... qui permettent pour les uns de structurer, d'anticiper, de prévoir le temps, pour les autres, de gérer, de planifier ou encore de penser. De plus, l'écrit peut s'avérer utile pour communiquer, envoyer un courrier ou structurer un discours oral.

Ceci nécessite alors des connaissances spécifiques relatives à la syntaxe, à l'orthographe ou encore au vocabulaire employé. Ainsi, on perçoit aisément l'impact de l'écriture quant à une organisation plus rationnelle de la vie quotidienne et domestique dans laquelle l'enfant évolue. Finalement, ce rapport à l'écrit qui induit un nouveau rapport au temps, une meilleure organisation et gestion y compris du budget... est fortement lié à deux autres dimensions que développent également B. Lahire, les conditions économiques et l'ordre moral domestique.

En effet, certaines dispositions économiques et/ou familiales (chômage, divorce, décès...) peuvent aller à l'encontre du développement d'une culture écrite. De ce fait, une famille devant faire face au chômage ou vivant dans une situation de grande précarité risque d'avoir un rapport au temps plus chaotique. Ne pouvant se projeter dans l'avenir, elle vit souvent au jour le jour, sans savoir de quoi sera fait le lendemain. Néanmoins, il ne s'agit pas de généraliser et une telle situation économique peut être traitée de façon très hétérogène. Ainsi, l'origine de la famille, le niveau scolaire des parents, les expériences professionnelles, les modes de pensées... constituent autant des facteurs à considérer dans la gestion de cette situation.

D'autre part, l'ordre moral domestique apparaît également comme une variable à prendre en compte dans la réussite scolaire des élèves. En effet, même si certaines familles populaires ne disposent pas des compétences suffisantes pour aider leurs enfants scolairement, elles peuvent intervenir et influencer sur les comportements à adopter.

Ainsi, la valorisation de l'autorité du maître, l'inculcation de valeurs comme le travail, l'écoute, le sérieux mais aussi l'instauration de temps fixes dédiés aux devoirs, le contrôle des notes... sont autant de mesures qui accentuent les chances de réussite scolaire. Ajoutés à cela, une situation familiale stable, des parents présents et à l'écoute de leur enfant, un milieu ordonné aussi bien par des règles que matériellement... favorisent fortement les attitudes positives et améliorent l'ordre cognitif.

En ce qui concerne les formes de l'autorité familiale, il apparaît légitime d'y faire référence, l'école étant un espace institutionnalisé où les règles doivent être respectées. Ainsi, les familles populaires se différencient par les formes d'exercice de leur autorité qui peuvent être plus ou moins éloignées du régime disciplinaire scolaire.

Enfin, le dernier trait spécifique défini par Bernard Lahire pour distinguer les familles populaires entre elles concerne leur investissement pédagogique. En effet, certains parents, ayant bien perçu l'importance de l'école dans la détermination des parcours individuels, n'hésitent pas à se consacrer entièrement à la scolarité de leur enfant.

Récitation des leçons, exercices supplémentaires, lecture de livres... l'investissement des parents, parfois obsessionnel, met en avant cette volonté de réussite scolaire synonyme pour eux d'ascension sociale. Néanmoins, cette attitude poussée à l'extrême peut créer quelques tensions à la fois avec l'enfant qui passe son temps libre à travailler et avec le maître si les méthodes utilisées sont trop éloignées de celles vues durant le temps de classe.

Finalement, loin d'être exhaustifs, ces cinq traits semblent être des indicateurs pertinents, permettant à la fois de différencier les familles populaires entre elles et de comprendre aisément les formes de relations sociales entre les deux instances majeures de socialisation de l'enfant. Aussi, des dissonances ou des contradictions trop prononcées entre la configuration familiale et le modèle scolaire peuvent légitimement être la cause de mécontentements ou d'incompréhensions susceptibles d'impacter sur le parcours scolaire de l'élève. C'est pourquoi, dans un souci de transparence et de reconnaissance mutuelle, divers dispositifs ont vu le jour pour tenter de rapprocher École et familles afin de nouer un dialogue.

2.3. Le partenariat : mise en évidence d'une relation difficile à construire

Apparu pour la première fois, dans la circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981 relative aux zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires, sous les termes de « *partenaires habituels du système éducatif* », le partenariat est institué par la loi d'orientation de juillet 1989 dans le but d'ouvrir l'École aux parents et de les investir dans leur rôle d'éducateur à part entière.

Ainsi, depuis les trente dernières années, le nombre de textes ministériels et d'actions visant à rapprocher les familles de l'école n'a cessé de se multiplier mettant en avant l'importance accordée par l'institution à la construction de cette relation.

Or, en consultant les textes officiels sur ce sujet, il en ressort que les recommandations visent souvent un public spécifique tel que les familles des quartiers difficiles, les zones d'éducation prioritaires ou encore les familles étrangères ou immigrées. Ainsi, on peut citer comme exemple la circulaire n° 99-007 du 20-1-1999 sur la relance de l'éducation prioritaire qui prévoit de « *resserrer les liens de l'école avec les parents* » et « *d'ouvrir l'école sur le quartier pour créer les conditions d'un partenariat efficace* » ou plus récemment la circulaire n° 2011-123 du 11-7-2011 sur l'opération « *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration* » destinée aux familles étrangères.

L'appui et l'insistance de ces textes pour assurer un partenariat « *jugé à la fois plus nécessaire et plus lacunaire* »²⁶ entre l'école et les familles populaires sous-tendent donc une faible implication de ces familles dans la scolarité de leurs enfants ou sur un mode peu approprié. Ce sentiment est d'ailleurs repris par les auteurs de *L'école face aux parents* qui expliquent que : « *Face aux familles populaires, (...) la tentation de l'école a toujours été de redresser leur comportement* »²⁷.

Aussi, même si ce projet pleins de bonnes intentions se veut d'aider et de réconcilier les familles populaires avec l'école, leurs absences récurrentes aux diverses réunions et rencontres, même individuelles, questionnent « *sur ce que requiert le partenariat sans jamais l'explicitier* »²⁸.

26 PERIER, P. (2005). *op. cit.*, p. 78

27 BOUVEAU, P., COUSIN, O., FAVRE, J. (1999). *L'école face aux parents, analyse d'une pratique de médiation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur. 2^e édition (2007). p. 36.

28 PERIER, P. (2007). *op. cit.*, p. 2

Il apparaît alors important de comprendre pourquoi cette relation est si difficile à construire avec les familles populaires.

Tout d'abord, le partenariat est un concept novateur dans le monde de l'éducation puisque marqué historiquement par une longue période de méfiance vis à vis des familles. De fait, comme toute nouvelle mesure, l'ouverture de l'école aux parents est lente à se mettre en place et touche en premier lieu les familles proches du milieu scolaire, celles qui connaissent le mieux le fonctionnement et les codes de l'école.

D'autre part, comme l'explique Pierre Périer dans « École et familles populaires », *dossier XYZep n°26* (2007), le partenariat repose sur un ensemble de normes implicites où les conditions de ces rencontres et les attentes des professeurs ne sont pas clairement définies. Freinés par des questions sans réponses et ne disposant pas nécessairement des ressources et des compétences scolaires suffisantes pour appréhender les sous-entendus ou pour anticiper la manière de se comporter, les parents de milieux populaires préfèrent garder leur distance.

Aussi, des obstacles culturels peuvent faire craindre un partenariat avec l'école. En effet, dans une famille où le rapport à l'écrit est laborieux, où les difficultés langagières bloquent la communication, comment prendre rendez-vous, s'exprimer, trouver les bons mots pour se faire comprendre ?

Bien que conscientes du poids de l'école dans la société actuelle, les familles, confrontées à leurs propres difficultés, se sentent impuissantes et craignent une nouvelle fois d'être stigmatisées. Ainsi, ne maîtrisant peu ou pas les codes régissant l'école d'aujourd'hui, et ce d'autant plus pour les parents étrangers ou ayant suivi une courte scolarité, les familles populaires restent à l'écart par peur de mal faire.

2.4. Les raisons d'un profond malentendu

Marquée depuis son fondement par une forte séparation entre milieux familial et scolaire, l'École se doit désormais de s'ouvrir sur l'extérieur et travailler avec les familles. Un territoire partagé se crée alors entre ces deux instances de socialisation de l'enfant où les frontières tendent à se brouiller (Bouveau, Cousin, Favre, 1999).

Ajouté à ce phénomène, l'importance du rôle de l'école dans la société actuelle entraîne une dépendance de plus en plus prononcée des familles vis à vis de l'institution scolaire. Cette nouvelle configuration des rapports école / famille n'est pas sans poser de problèmes, d'autant plus qu'un ensemble de malentendus rend difficile la construction d'une relation sereine comme en témoignent les titres de ces quelques ouvrages : *L'école contre les parents* (Gayet, 1999), *École, familles : le malentendu* (Dubet, 1997), *L'école et les parents : la grande explication* (Meirieu, 2000).

Il convient alors de déterminer les raisons de ces divergences pour expliquer les tensions perceptibles dans les rapports école / familles populaires.

D'un point de vue général, les enseignants ont une vision et un ressenti assez négatifs quant à l'engagement des familles populaires dans la scolarité de leurs enfants (Bouveau, Cousin, Favre, 1999). Qualifiant de démissionnaires les parents d'élèves systématiquement absents des réunions, des conseils, refusant les rendez-vous et ne souhaitant pas s'investir dans la vie de l'école, les enseignants rejettent souvent l'éventuel échec scolaire de l'enfant sur des causes exogènes et notamment le manque d'investissement des parents.

Or, le discours des parents à cet égard apparaît bien différent et s'oppose même aux représentations initiales des maîtres.

En effet, nombre d'auteurs mettent en avant la place majeure accordée à l'école par les familles populaires qui voient en elle, le meilleur moyen d'intégration et d'ascension sociale pour leurs enfants. Aussi, respectueuses du statut professoral, détenteur du savoir et expert des apprentissages, les parents accordent une confiance aveugle aux enseignants, seuls capables de faire apprendre et réussir leurs enfants (Peyronie, Piot, 2001). C'est d'ailleurs ce qu'explicitent les auteurs de *L'école face aux parents* (1999) : « *Les familles populaires reconnaissent aux enseignants une compétence et un savoir-faire qu'elles-mêmes ne possèdent pas et sur lesquels, elles n'ont pas à porter de jugement* »²⁹.

Cette idée est également développée par Pierre Périer dans *École et familles populaires* (2005) où il explique que les réticences des familles à intervenir dans l'école sont à traduire comme le signe « *d'une expression silencieuse, invisible, d'une confiance en l'école et ses agents* »³⁰ et non comme une marque d'indifférence.

29 BOUVEAU, P. COUSIN, O. FAVRE, J. (1999). *op. cit.*, p. 38

30 PERIER, P. (2005). *op. cit.*, p. 106

Cela permet ainsi de comprendre pourquoi nombre de ces familles ne prennent d'elles-même l'initiative d'une rencontre individuelle avec le professeur. Bien souvent, elles ne trouvent pas légitimes d'intervenir auprès de l'équipe éducative et s'interrogent sur le contenu de leur requête. Dans leurs représentations, seul le professionnel, c'est à dire l'enseignant, est en mesure de juger la pertinence ou non d'une rencontre.

De plus, les familles populaires mettent un point d'honneur à respecter la frontière entre l'école et l'extérieur. Aussi, comme l'écrit Pierre Périer, elles sont favorables à une « clôture » plus importante de l'école et condamnent les personnes critiquant l'institution et les compétences des professeurs. Ce trait caractéristique des familles populaires va de pair avec la confiance qu'elles accordent à l'école.

Néanmoins, ce comportement peut nuire à la construction d'une relation saine avec les enseignants notamment lorsque les rendez-vous sont systématiquement pris « *en raison d'un problème particulier ou de difficultés persistantes* »³¹.

En effet, ces rencontres, aux allures de convocation, mettent les parents face à leurs propres difficultés scolaires et/ou éducatives. Ainsi, comme l'explique François Dubet dans *École, famille : le malentendu* (1997) : « *Ils s'entendront dire que leurs enfants ne sont pas de "bons" enfants, qu'ils ne sont pas "doués" (...), ils s'entendront dire qu'ils sont de "mauvais" parents, qu'ils ne savent pas soutenir et mobiliser leurs enfants* »³². De fait, même si les parents désirent être tenus informés de la scolarité de leur enfant, ils redoutent ces moments généralement porteurs de mauvaises nouvelles où le jugement scolaire impacte forcément sur l'estime de soi. On peut donc se demander si ces absences ne s'expliquent pas davantage par un choix conscient et stratégique de leur part que par un désintérêt total.

Ajouté à cela, les transformations profondes et structurelles qui ont touchées l'école à partir des années 1970 ainsi que les modifications permanentes des programmes ont bouleversé le fonctionnement du système éducatif. De fait, les familles populaires, plus éloignées de l'école, apparaissent désorientées et ne comprennent ni les nouvelles méthodes pédagogiques, ni les nouvelles attentes de l'école (Devaux, Hamel, Vrigon, 1989 ; Auduc, 2007).

31 PERIER, P. (2005). *op. cit.*, p. 107

32 DUBET, F. (1997) *École, familles : le malentendu*. Paris : éditions Textuel. p. 19

Par ignorance de ce que l'on attend d'eux ou par peur de mal faire, ces parents préfèrent s'effacer et laisser place aux enseignants.

Ce phonème est parfaitement analysé par Pierre Périer (p. 110) qui note : « *S'agissant des membres des familles populaires, le sentiment d'incompétence ne laisse d'autre alternative que se tenir en retrait et s'en remettre aux professionnels ou à l'enfant lui-même pour apprécier la situation* ». Ce type de comportement, caractéristique des familles populaires, est développé par les auteurs de « L'école, les parents et la réussite scolaire » (1989), qui définissent ces parents de « faux-indifférents » récusant ainsi le phénomène de démission parentale³³.

Aussi, d'autres raisons plus marginales peuvent également être imputées à la faible fréquentation de l'école par les familles populaires et entretenir les malentendus. En effet, alors que l'institution tente d'intégrer et de faire participer les parents d'élèves à la vie de l'école, ces derniers savent que leur voix ne sera pas écoutée et « *ont le sentiment de se heurter à un mur (...) dense et résistant* »³⁴.

Par conséquent, les attentes implicites des enseignants à l'égard des familles et la méconnaissance des règles du partenariat entraînent bien souvent incompréhension et malentendu faisant barrage à la construction d'une relation de confiance et de partage. Aussi, l'interprétation souvent erronée de l'absence des familles et les stéréotypes véhiculés concernant les milieux populaires renforcent un peu plus la distance existante entre ces deux instances. De fait, la confiance aveugle accordée en l'institution par les familles populaires peut à tout moment éclater face à « *des situations scolairement compromises* »³⁵.

Cependant, la relation école / famille ne se juge pas uniquement sur la présence et l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. D'ailleurs, il en ressort généralement que l'implication des parents, quelque soit leur milieu social, reste relativement faible : « *les parents rendent rarement spontanément visite aux enseignants, ils participent peu à la vie de l'établissement...* »³⁶.

33 DEVAUX, J-M. HAMEL, M. VRIGNON, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire. *Communication et langages*, 79, 40-53

34 BOUVEAU, P. COUSIN, O. FAVRE, J. (1999). *op. cit.*, p. 39

35 PERIER, P. (2005). *École et familles populaires, sociologie d'un différend*. Rennes : PUR. p. 108

36 BOUVEAU, P. COUSIN, O. FAVRE, J. (1999). *op. cit.*, p. 41

Par conséquent, d'autres paramètres moins pragmatiques que ceux annoncés précédemment, peuvent créer ou alimenter des tensions entre les acteurs du système éducatif et les parents.

Tout d'abord, si la majorité des familles populaires s'accordent sur la nécessité de l'école, des différends apparaissent quant à ses fonctions socialisatrices et éducatives. En effet, ces familles attendent prioritairement de l'école qu'elle inculque « *des normes et des valeurs universelles afin que les enfants sachent se conduire et se tenir correctement* »³⁷. Elles se préoccupent également davantage de l'ambiance de la classe, du comportement et la prise en compte du rythme de leurs enfants que de leurs résultats scolaires ou de leurs progrès. Ainsi, ces familles accordent une grande importance à la mission éducative de l'école s'expliquant par la nécessité de briser cette image stéréotypée d'enfant mal élevé issu d'un milieu populaire.

Néanmoins, ce point de vue n'est pas sans conséquence pour les enseignants qui voient une partie des familles se décharger de leur rôle d'éducateur. Ce contre-sens est donc à l'origine de vives tensions entre les enseignants, dénonçant les familles de laxistes voire de démissionnaires, et les parents, considérant les enseignants comme responsables de la violence scolaire.

D'autre part, l'écart de capital aussi bien économique et social que culturel et scolaire entre les enseignants et les familles populaires crée une distance d'autant plus forte que le fossé entre les deux institutions est important (Peyronie, Piot, 2001). De fait, les enfants évoluant dans l'un et l'autre de ces milieux doivent composer avec cette différence de culture. Aussi, lorsque la culture « dominante » scolaire prend le pas sur la culture familiale, un sentiment d'arrachement ou de perte de l'enfant peut s'opérer fragilisant les rapports qu'entretiennent les parents avec l'école (Bouveau, Cousin, Favre, 1999).

Enfin, toujours liés à ces écarts de capitaux et de représentations, certains comportements parentaux rendent presque impossibles la construction d'une relation de partenariat avec l'école. Qualifiés de « vrais indifférents » voire même de « résistants » par J-M. Devaux, M. Hamel et J. Favre dans leur article « L'école, les parents et la réussite scolaire », ces parents se désintéressent fortement de l'école qu'ils trouvent contraignante.

37 *Ibid.*, p. 42

En effet, ces familles, souvent en marge de la société ou appartenant à la tranche « basse » des classes populaires, rejettent l'école « à la périphérie de ses préoccupations »³⁸ ne la considérant nullement comme une instance favorisant l'intégration et la mobilité sociale.

Le vécu scolaire des parents marqué par une scolarité chaotique, un échec précoce... renforce leurs points de vue. Aussi, perçue comme une institution dominante à laquelle ils doivent se conformer, ces parents résistent de manière plus ou moins active, n'hésitant pas à montrer leur hostilité aux enseignants.

Apparaît alors une question cruciale : quel impact cette relation peut-elle avoir sur le parcours scolaire de ces enfants? C'est là tout l'enjeu de ce mémoire.

38 DEVAUX, J-M. HAMEL, M. VRIGNON, B. (1989). *op. cit.*, p.45

3. L'étude de terrain : zoom sur la population rencontrée

3.1. Une école située au cœur d'un quartier populaire...

L'établissement scolaire qui a servi de support à ce recueil de données est l'école primaire A. située dans la zone urbaine sensible de la C. à l'ouest de Saint-Nazaire (44). Chef-lieu du département de la Loire-Atlantique, Saint-Nazaire constitue avec Nantes un important pôle économique grâce notamment à des activités aéronautiques et navales florissantes. Aussi, située au nord de l'estuaire de la Loire, la ville de Saint-Nazaire est reconnue pour ses infrastructures portuaires où se développe le secteur de l'industrie. Il n'est donc pas étonnant de compter parmi les 29 000 salariés, plus de 10 000 ouvriers en 2008. Il s'agit donc d'une ville éminemment ouvrière puisque cette catégorie socio-professionnelle compte environ 31% des actifs contre un taux national de 25%. Néanmoins, l'essor de l'industrie et le développement de l'économie résidentielle et touristique a considérablement fait chuter le taux de chômage le faisant passer de 18% en 1999 à environ 10% aujourd'hui³⁹.

Concernant plus particulièrement le quartier de la C., les chiffres⁴⁰ sont très significatifs puisque sur les 581 salariés, 318 sont ouvriers soit plus de 54% des habitants du quartier. Un pourcentage élevé d'ouvriers non qualifiés (43%) est également à noter. Pour accentuer ce contraste, on peut ajouter la présence de seulement six chefs d'entreprises et cadres soit 1% des résidents de la C. alors que la moyenne nationale s'élève à environ 12%. Enfin, d'après la fiche « Estimation de population par quartier » de l'INSEE (mars 2011) relative à la ZUS Quartier Ouest dont fait parti la C.⁴¹, environ 75 % de la population âgée de plus de 15 ans n'a aucun diplôme (ou un diplôme de niveau inférieur au baccalauréat) et 27 % des ménages sont concernés par l'allocation chômage.

D'après ces chiffres et la définition du terme « populaire » donnée par Pierre Périer⁴², il apparaît clairement que la majorité des familles résidant dans ce quartier soient issues d'un milieu populaire.

39 <http://www.linternaute.com/ville/ville/emploi/5507/saint-nazaire/>

40 http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/pdf/em/em_Z_5202041.pdf

41 <http://sig.ville.gouv.fr/Tableaux/5202041#>

42 PERIER, P. (2005). *École et familles populaires, sociologie d'un différend*. Rennes : PUR. p. 24

Aussi, si cet état des lieux permet d'appréhender le profil de la population vivant dans ce quartier, il permet également de se faire une idée assez précise du public fréquentant l'école A..

Justement, cette école d'application ouverte à la rentrée 2012 accueille les élèves de l'école B. située à quelques mètres et dont la démolition est prévue pour les mois à venir. Construite au milieu de logements HLM dans un quartier en pleine réhabilitation, l'école A. appartient au réseau Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ECLAIR). Afin de mieux cerner le public scolarisé dans cette école et en complément des informations apportées sur la population vivant à la C., il apparaît intéressant de consulter le projet d'école ainsi que le bilan intermédiaire de l'année 2011-2012.

Cette école élémentaire compte actuellement six classes du CP au CM2 pour un effectif total de 120 élèves. Parmi eux, 25% sont issus de familles d'origine très diverses avec parfois, des enfants non francophones rendant très difficile la communication.

De plus, 51% des élèves scolarisés dans cette école vivent dans des familles monoparentales ou dont les parents sont séparés. Enfin, une vingtaine de familles sont suivies par des éducateurs et/ou des services sociaux avec lesquels des rencontres ont lieu régulièrement.

Ces chiffres mettent ainsi en lumière des situations familiales souvent complexes proches au tableau dressé François Dubet : « *parents le plus souvent peu qualifiés, aux scolarité cahoteuses, ou familles récemment immigrés, qui doivent apprendre la vie scolaire à travers leurs propres enfants ...* ». ⁴³ .

3.2. ... dont l'équipe éducative a su tirer profit

Néanmoins, consciente de se trouver au cœur d'un quartier difficile au taux de chômage élevé et où règne une grande mixité culturelle, l'équipe éducative, très soudée et stable, tente de tirer profit de ce contexte et ne lésine pas sur les moyens pour venir en aide aux élèves en difficulté.

43 DUBET, F. (dir. de), *École, familles : le malentendu* (p. 11-41). Paris : éditions Textuel. p. 15

La première priorité du projet d'école est d'ailleurs de prendre en compte la diversité des élèves en proposant, d'une part, une prise en charge importante de la difficulté scolaire et d'autre part, des projets fédérateurs. Deux enseignants sur-numéraires sont présents plusieurs heures par semaine dans les classes de CP et CE1 pour le cycle 2 et de CM2 pour le cycle 3. De plus, les liaisons GS/CP et CM2/6ème sont renforcées par des actions ponctuelles entre les élèves, des projets de lecture et des rencontres entre enseignants.

Toujours dans cette optique de réussite éducative et scolaire, la seconde priorité de ce projet d'école pour l'année 2010-2014 concerne l'engagement des familles et la prise d'initiative des élèves. Pour cela, différents types d'actions solidaires sont organisés, des aides (formation) à l'encadrement d'activités scolaires par les parents sont proposées et des incitations à participer aux décisions engageant la vie de l'école sont lancées.

Après plusieurs journées passées dans cette école et les échanges entrepris avec les membres de l'équipe enseignante, il apparaît clairement que le travail d'équipe et le partenariat avec les familles soient deux conditions sine qua non au bon fonctionnement de cette école. D'ailleurs, pour le directeur, il n'est pas envisageable d'éduquer et d'instruire les enfants sans une participation active des familles même s'il est conscient de la difficulté d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants.

Néanmoins, la particularité de l'équipe enseignante, présente dans ce quartier depuis plusieurs années, facilite grandement ce partenariat. En effet, d'une année sur l'autre, les fratries se succèdent dans les mêmes classes et avec le même personnel. Cela est très important pour les familles, qui pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, se retrouvent très éloignées de la culture scolaire imposée par les classes « dominantes » (Gayet, 1999). De fait, ces parents, considérés comme de « faux indifférents » par les auteurs de l'article « L'école, les parents et la réussite scolaire »⁴⁴ puisque déboussolés face aux nouvelles méthodes pédagogiques et souvent incapables de comprendre les attentes implicites de l'école, trouvent un certain réconfort dans cette stabilité. Les méthodes pédagogiques utilisées par un maître restent quasiment identiques d'une année sur l'autre rendant plus transparentes les attentes.

44 DEVAUX, J-M. HAMEL, M. VRIGNON, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire, *Communication et langages*, 79, p. 44

De plus, le contact s'avère plus facile puisque l'interlocuteur est connu, à condition bien sûr d'avoir entretenu des relations cordiales jusque là.

Une conversation spontanée pour prendre ou donner des nouvelles du grand frère ou de la grande sœur, passé(e) au collège peut également être l'occasion de dialoguer.

C'est d'ailleurs ce que j'ai pu observer lors de mon remplacement dans cette école. Aussi, j'ai été surprise de voir des parents et leurs enfants désormais scolarisés au collège voire au lycée venir prendre des nouvelles de leurs anciens professeurs et visiter la nouvelle école. De plus, en fin de journée, il n'était pas rare que des familles interpellent les enseignants pour des diverses raisons (manteau perdu, difficulté pour les leçons à la maison, conflit entre élèves....).

Notons toutefois que la sortie se faisant dans le hall d'entrée de l'école (volonté de l'équipe éducative), les échanges sont nettement facilités par ce contact quotidien avec les familles.

A contrario, en tant que jeune enseignante remplaçante, le dialogue fut beaucoup plus difficile à construire. Aussi, les échanges avec les familles se sont résumés à quelques sourires et « bonjour-au revoir » parfois sans réponse d'ailleurs. Pour exemple, je peux citer la fois où une maman ayant une requête à me formuler à envoyer son petit garçon de six ans pour me passer l'information. Ne sachant pas si je pouvais effectivement lui remettre sa carte de cantine, je suis allée questionner le directeur, ce qui m'a pris quelques minutes. La maman qui m'observait de loin, n'a jamais osé venir à ma rencontre et à envoyer son aîné, à peine plus âgé, me demander ce qu'il se passait et pourquoi cela prenait autant de temps. Finalement, j'ai remis la carte de cantine en main propre à la maman en lui expliquant que je ne savais si les enfants pouvaient garder leur carte au domicile. Cela m'a permis de créer un échange avec elle en légitimant mon action (étant nouvelle dans l'école, je préférais demander au directeur) et tenter de gagner sa confiance.

Le comportement de cette maman, d'origine maghrébine, est significatif d'un manque de confiance à mon égard et d'une gêne. En effet, elle comprend et s'exprime convenablement français malgré un accent audible mais n'ose communiquer, de peur certainement d'être jugée. De plus, elle ne me connaît pas et ne m'a vu que deux ou trois fois, pas suffisant pour gagner sa confiance.

C'est pourquoi, elle préfère envoyer son enfant, qui me côtoie chaque jeudi pour faire passer son message.

Cela renforce bien l'argument évoqué précédemment concernant la connaissance de l'équipe pédagogique. Inversement, déjà connaître les familles (milieu social, culturel...) constitue un avantage pour l'enseignant qui peut anticiper et différencier ses modes d'action pour construire une relation de confiance.

3.3. Des situations familiales complexes influant sur le parcours scolaire des élèves

Les nombreuses études sociologiques faites à ce sujet montrent que plus encore que la catégorie socio-professionnelle du chef de famille, c'est le capital culturel et le diplôme obtenu par les parents qui impactent le plus sur la réussite scolaire des enfants⁴⁵.

Or, l'école A. se situe dans un quartier où le taux de sans diplôme est extrêmement élevé tout comme celui du chômage. Ce groupe scolaire se voit donc toucher de plein fouet par la précarité des situations socio-économiques de ces familles.

En effet, il apparaît difficile pour des enfants qui n'ont jamais ou très rarement vu leurs parents travailler, de trouver la motivation de se lever chaque matin pour rejoindre les bancs de l'école. Dans le même esprit, il peut s'avérer compliquer pour eux de voir l'école comme une chance de promotion sociale lorsque leurs aînés bien que diplômés se retrouvent au chômage en sortant de l'université. La légitimité donc de l'école et le sens donné au travail scolaire sont fortement remis en cause par une partie de ces enfants.

Aussi, les enseignants de cette école se trouvent confrontés à de jeunes enfants pour qui le métier d'élève ne prend absolument pas sens. Bien que scolarisés depuis plusieurs années, une proportion assez élevée d'enfants entrent à l'école élémentaire sans connaître ou du moins respecter les règles élémentaires (rester assis, lever la main pour prendre la parole, faire les tâches demandées, écouter et rester attentif...). Chez les plus grands cela se manifeste davantage par des comportements déviants voire violents. Il n'est pas rare non plus d'entendre dans leurs propos un certain mépris vis à vis de l'école qu'ils trouvent inutile.

45 ARCHAMBAULT, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées, *Espace, populations, sociétés*, p 212.

Certes, il apparaît difficile d'analyser toutes les causes de ces comportements individuels et de généraliser mais il semble, tout de même, probable que le contexte socio-économique des familles et plus généralement du quartier influe fortement sur le parcours scolaire des enfants. Aussi, il est important pour les enseignants, qui plus est dans un quartier populaire, d'être conscients de cet impact et des conséquences que cela risque d'engendrer.

Cela peut également justifier le comportement des familles à l'égard de l'institution qu'il soit positif ou négatif et donc aider les enseignants à mener des actions ciblées. En effet, face à un élève en grande difficulté scolaire et dont les deux parents sont au chômage depuis plusieurs mois, une rencontre très précoce dans l'année s'avère indispensable.

Le but étant d'identifier l'image que ces parents ont de l'école et donc qu'ils véhiculent à leur enfant. En effet, comme l'explique J-M Devaux, M Hamel et B Vrignon dans l'article « L'école, les parents et la réussite scolaire », « *les enfants reproduisent la position de leurs parents par rapport à l'école* »⁴⁶.

Il est évident que si ces parents tiennent un discours très virulent et critique à l'égard du système éducatif, il est probable que cela soit une des causes des difficultés de leur enfant. Ce dernier n'accordant aucune importance en l'école, la percevant même comme une contrainte.

D'autre part, cette école accueille environ un quart d'élèves étrangers ou issus de l'immigration pour l'essentiel venus d'Afrique ou d'Europe de l'Est (pays proches de la Russie). Aussi, certains arrivent dans l'école sans parler un mot de français. D'autres parlent exclusivement leur langue natale dans la sphère privée, creusant un fossé toujours plus grand avec la culture scolaire. Ajouté à cela, les langues parlées et entendues à la maison sont très éloignées des langues romanes comme le français ou l'espagnol ou des langues potentiellement enseignées comme l'anglais ou l'allemand.

En effet, il s'agit pour la grande majorité de l'arabe et du russe dont le système alphabétique est très éloigné du français. Aussi, « *chance ou handicap, ce bilinguisme a forcément des conséquences sur les apprentissages* »⁴⁷.

46 DEVAUX, J-M. HAMEL, M. VRIGNON, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire, *Communication et langages*, 79, p. 47

47 *La documentation Française : Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire* p 19.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/984001171/0000.pdf>

De plus, le contact avec les familles est rendu extrêmement difficile comme en réfère le bilan du projet d'école de cet établissement scolaire « *souvent des difficultés de communication famille / école* ». En effet, les échanges écrits sont presque impossibles les parents ne sachant pas lire le français et/ou ne comprenant pas ce qui est écrit. De même, le dialogue semble difficile à nouer puisqu'ils ne maîtrisent que très partiellement le français et n'ose pas parler.

Au delà de cette barrière de la langue, pouvant être dépassée par un traducteur (l'enfant ou un tiers par exemple), certaines situations familiales limitent très fortement la construction de relations avec l'école.

Par exemple, les familles primo-arrivantes de l'est de l'Europe vivent groupées dans le quartier C. au sein d'une communauté. Arrivées pour la majorité en cours d'année scolaire, ces familles n'ont pu assister à la réunion de rentrée ni rencontrer l'enseignant titulaire. Les seuls contacts avec l'école ont eu lieu lors de l'inscription en présence du directeur seulement. D'autre part, chaque jour, un adulte différent accompagne le groupe d'enfants scolarisé jusqu'à l'entrée de l'école. Le soir, ces mêmes enfants sont récupérés par un autre adulte ou un aîné de la fratrie. Au final, il est très difficile d'identifier les parents des enfants mais surtout d'échanger avec eux puisqu'ils ne déposent presque jamais leurs enfants à l'école.

Pour justifier mes propos, je peux évoquer la fois où une enseignante de maternelle s'est retrouvée dans une situation assez délicate puisqu'elle ne savait pas si elle pouvait laisser partir un de ces élèves russes avec un jeune garçon qu'elle ne connaissait absolument pas.

A première vue, l'adolescent était familier du jeune élève mais la maîtresse ne l'avait jamais rencontré auparavant. D'autre part, elle n'avait pas eu d'échange avec la famille de l'enfant concernant les personnes autorisées à venir le récupérer le soir. L'adolescent ne parlant quasiment pas français, le dialogue était très difficile voire impossible à nouer. Finalement, une fois tous ses élèves partis, l'enseignante a accompagné le petit garçon dehors s'assurant de reconnaître une personne familière, déjà venue chercher l'enfant. Elle a ainsi attendu plusieurs minutes m'avouant qu'elle n'était pas très rassurée de voir partir cet enfant avec des personnes différentes chaque jour.

Il est clair que dans ces cas extrêmes mais pourtant fréquents dans cette école, du moins concernant ces familles étrangères, la relation école / famille semble très difficile à construire et un travail de longue haleine est à bâtir. Toutefois, la mobilité de cette population tend souvent à décourager les enseignants.

On retrouve également des situations similaires chez les familles africaines. En effet, souvent très nombreuses et vivant parfois sous le même toit, ces enfants sont généralement pris en charge par les oncles ou tantes voire les frères et sœurs aînés. Il n'est pas rare non plus que les enfants entrent seuls de l'école ou accompagnés d'un parent voisin rendant ainsi les échanges quotidiens avec la famille inexistants.

Pour poursuivre avec les situations familiales complexes rendant difficile la construction d'une relation école/famille, il est à noter le nombre très élevé d'enfants vivant dans des familles monoparentales ou recomposées. En effet alors qu'en France, un peu plus de 16 % des mineurs vivent dans une famille monoparentale et 9 % dans une famille recomposée⁴⁸, ce taux s'élève à 51 % pour les élèves de cette école. Sans entrer dans les conséquences notamment psychologiques que peuvent impacter ces situations familiales sur les enfants, il est clair que cela n'aide pas les enseignants dans leurs relations avec les familles notamment séparées.

Pourtant, la collaboration avec les premiers acteurs de l'éducation de l'enfant doit rester assurée et les échanges concernant la scolarisation de l'enfant, identiques pour les deux parents. Cependant, lorsqu'à la suite d'une séparation conflictuelle, le dialogue est rompue au sein du couple parental, l'école devient souvent un champ de bataille. Ne voulant pas assister ensemble aux diverses réunions ainsi qu'aux rencontres individuelles, l'enseignant se trouve au cœur d'un conflit le dépassant.

Des qualités d'écoute, de dialogue, d'organisation mais surtout d'impartialité et de réserve sont nécessaires pour maintenir une relation de confiance entre les deux parents dans l'intérêt général de l'enfant avant tout.

48 http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1259

3.4. Échec et réussite : qu'en est-il des élèves de cette école ?

Pour conclure sur cette troisième partie et en lien avec les parcours scolaires des élèves de l'école A., il peut être intéressant de prendre connaissance des résultats aux évaluations nationales 2012 afin de juger du niveau global de l'école.

Concernant l'évaluation de français, six élèves de CE1 sur vingt et un se trouvent dans le deuxième quartil autrement dit, sous la moyenne. Ces derniers ne se sont pas encore construits un projet de lecteur stable et connaissent des difficultés récurrentes de compréhension. Le reste de la classe évalué se situe dans le troisième (14%) et le quatrième quartil (57 %). Malgré les très bons résultats d'une majorité de la classe, le pourcentage d'élèves en difficulté (presque 29 %) est supérieur au taux académique et national (21 % pour les premier et deuxième quartils).

Pour les mathématiques, les résultats sont nettement meilleurs puisque 84 % des élèves se situent dans les troisième et quatrième quartils, les difficultés concernant principalement la connaissance du nombre et le calcul mental.

Pour ce qui est des résultats des CM2, l'école A. se situe au dessus des moyennes académique et nationale en français (77%) et en mathématiques (92%). Les résultats sont plutôt satisfaisants en lecture / compréhension sauf pour cinq élèves qui totalisent moins de 50 % de réussite en français (et en maths pour deux d'entre eux). Aussi, des Projets Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE passerelle) ont été mis en place pour contrer les difficultés scolaires de ces élèves.

Bien que permettant une comparaison avec les résultats académiques et nationaux, l'analyse des résultats de l'école A. n'apporte aucun élément sur les causes à l'origine des difficultés éprouvées par quelques élèves notamment en français. Il est évident que les analyses faites précédemment concernant les situations socio-économiques des familles peuvent être une hypothèse explicative. Néanmoins, sans information supplémentaire du directeur et des enseignants de ces classes, aucun argument ne sera avancé.

Finalement, les résultats des élèves de cette école sont globalement satisfaisants voire encourageants puisque majoritairement situés au dessus des moyennes académique et nationale et en légère progression par rapport à l'année précédente.

Cela prouve également comme le souligne Bernard Lahire que les élèves ne sont pas « *totalelement démunis face aux exercices scolaires qui leur sont proposés. (...) Rare sont les élèves radicalement étrangers à l'univers scolaire élémentaire* ». Aussi « *les situations de réussite scolaire à l'école élémentaire sont loin d'être improbables en milieux populaires* »⁴⁹.

On peut également penser que les efforts humains (davantage de personnels), financiers (matériel informatique de pointe, nombreuses sorties scolaires, projets musicaux, sportifs...) et pédagogiques (formation des enseignants, nouvelles pratiques pédagogiques, stabilité et travail d'équipe...) consentis par la mairie, l'éducation nationale et les professeurs eux-mêmes sont à l'origine de ces résultats dans un quartier regroupant pourtant « *des familles dont les caractéristiques sociales ne prédisposent pas à de grandes performances scolaires* ».⁵⁰

Néanmoins, seuls, les enseignants ne peuvent rattraper le retard pris aux fils des années. Ils déplorent ainsi le manque d'implication de la part des familles pour qui les enfants montrent d'importantes difficultés. En effet, alors que deux stages de remise à niveau pour les CM1 et CM2 ont été proposés aux vacances d'été 2011 et de printemps 2012, peu de familles ont répondu présentes. De plus, la moitié des élèves inscrits ne se sont pas présentés. Cela met en lumière à la fois un défaut de communication ou de compréhension sur l'importance de ces stages de remise à niveau mais également un certain « laxisme » de la part de ces parents.

49 LAHIRE, B. (Mars 2012 pour l'édition de poche). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil / Gallimard. p. 70

50 *Ibid.*, p. 66

4. Le recueil de données : description et analyse

4.1. La méthodologie choisie : entre théorie et pratique

Le thème de ce mémoire portant principalement sur les familles issues d'un milieu populaire, l'école A., dans laquelle j'effectuais mon stage en responsabilité, convenait parfaitement à mes exigences. De plus, enseignant durant neuf jeudis consécutifs dans une classe de cours préparatoire, je ne pouvais mieux espérer pour effectuer mon recueil de données.

Dans cette première partie, je détaillerai donc la méthodologie choisie en amont pour effectuer un recueil pertinent et cohérent avec la problématique de cette recherche. Puis j'analyserai les causes qui m'ont conduites à revoir mes ambitions et donc modifier ma méthodologie sur le terrain.

La grande majorité des élèves scolarisés dans cette classe de CP étant issus d'un milieu populaire ou immigré, cela me laissait la possibilité de choisir des élèves dont les situations familiales m'apparaissaient les plus significatives au vu de mes hypothèses. Rappelons à cette occasion les trois hypothèses majeures auxquelles je tenterai d'apporter une réponse en conclusion de ce mémoire : une forte relation de confiance, d'écoute et de communication entre l'école et la famille favoriserait la réussite scolaire des enfants, la relation école / famille serait plus difficile à construire notamment pour les familles issues d'un milieu populaire dont les enfants montrent davantage de difficultés scolaires et enfin, un ensemble de facteurs marquant une méconnaissance réciproque de ces deux instances pourraient être la cause d'un dysfonctionnement dans cette relation.

Aussi, j'ai tenté de rechercher des informations plus précises concernant les situations socio-économiques des familles de mes élèves. Cependant les fiches de renseignement ne mentionnant ni la profession des parents ni leur nationalité, je n'ai pu recueillir qu'un élément sur leur situation maritale. C'est d'ailleurs en consultant ces fiches de renseignement que j'ai pu prendre conscience du nombre très important d'enfants vivant dans des familles monoparentales ou recomposées (environ 65 %).

A défaut d'obtenir les informations m'intéressant, j'ai questionné les élèves afin de savoir si leurs parents travaillaient ou non. Cependant, peu d'entre eux ont été capables de me citer la profession du ou des parents en exercice.

Au final, hormis un papa apiculteur, les autres chefs de familles étaient soit ouvrier, soit au chômage ou intérimaire. De même, une grande partie des mamans étaient femme au foyer avec bien souvent trois enfants ou plus à charge.

Par la suite donc, je me suis entretenue avec le directeur de l'école A. afin d'en savoir un peu plus sur les rapports qu'entretenaient ces parents d'élèves avec l'école. Cette étape s'est avérée déterminante car en l'absence de l'enseignante titulaire, lui seul pouvait m'aiguiller vers les familles susceptibles d'accepter un entretien en ma présence. Or, en se penchant de plus près sur les élèves de ma classe, il s'est rendu compte que cela serait certainement plus difficile que prévu.

En effet, une fois exclues les familles allophones et celles dont le contact avec l'école est très tendu, il ne restait plus qu'une dizaine de parents. Bien que cherchant à interroger des familles dont les relations avec l'école s'avèrent difficiles voire conflictuelles, le directeur m'a mis en garde sur les difficultés auxquelles je devrai faire face en tant que jeune professeur remplaçant. Légitimement donc, il m'a orienté vers cinq familles ayant des contacts relativement cordiaux avec l'institution mais fort limités voire inexistantes.

Une fois cette liste dressée, je me suis penchée sur les enfants de ces familles en espérant obtenir un panel assez hétérogène et donc riche à analyser. Aussi, pour mener une observation outillée, j'ai construit une grille en m'appuyant sur les cours théoriques reçues durant mes deux années de formation initiale (Annexe 1). Le but étant d'observer finement durant trois séances le comportement (travail et résultats scolaires mais aussi attitude en classe et avec les autres enfants) de ces cinq élèves. De fait, une fois l'entretien individuel mené avec l'enfant puis le ou les parents, je réaliserai une seconde observation outillée afin de constater ou non puis de comparer les changements intervenus.

Il est certain qu'il s'agit d'une méthodologie ambitieuse mais réalisable dans la mesure où ce stage s'effectue en binôme. Cela me laisse donc suffisamment de temps pour observer sereinement le comportement de mes élèves en classe lorsque la séance est prise en charge par ma collègue.

Cependant, plusieurs imprévus sont venus compromettre cette programmation m'obligeant à revoir à la baisse mes ambitions. Tout d'abord, après avoir pris contact dès le premier jour avec une des familles conseillées par le directeur, celle-ci n'a malheureusement pu répondre favorablement à ma requête.

En effet, célibataire et enceinte de cinq mois, cette maman m'a expliqué, très craintivement, qu'elle partait le soir même dans un foyer sur Nantes afin d'être prise en charge et protégée d'un ex-compagnon violent jusqu'à la fin de sa grossesse.

La garde confiée à la grand-mère maternelle a toutefois permis le maintien de l'élève dans l'école mais a rendu impossible un entretien individuel avec cette maman.

La semaine suivante, j'ai réitéré ma démarche en prenant contact avec une deuxième famille à la sortie des classes. Peu connue des parents d'élèves, je me suis présentée à cette maman et lui ai brièvement expliqué mon projet afin d'obtenir un rendez-vous individuel. Cette dernière s'est montrée assez enthousiaste et avons donc pu fixer un rendez-vous pour le jeudi prochain. Cependant, le jour venu, elle a repoussé l'entretien avant de décliner l'invitation la semaine suivante me laissant dans l'embarras.

En effet, les semaines se succédaient et je n'avais toujours pas obtenu de rendez-vous. J'ai donc décidé de modifier ma méthodologie et de mener des entretiens individuels auprès de quelques élèves, à défaut de pouvoir rencontrer des familles.

La question qui s'est alors posée à moi était de savoir quels élèves « sélectionner » pour recueillir des données suffisamment pertinentes pour l'analyse.

Mon premier choix s'est porté sur l'élève dont la maman a refusé à deux reprises de me rencontrer, le but étant d'essayer d'interpréter plus objectivement ce refus et de faire un lien avec les résultats scolaires de son enfant. Par la suite, j'ai réussi à rencontrer une maman membre de l'association des parents d'élèves et ai donc questionné en parallèle sa fille. Enfin, j'ai opté pour deux élèves tous deux issus d'un milieu populaire, l'un en difficulté scolaire, le second en réussite mais dont les familles entretiennent des relations assez particulières avec l'institution.

D'autre part, j'ai dû réfléchir à un moyen d'évaluer la réussite ou au contraire l'échec scolaire de ces élèves dans le domaine de la lecture principalement.

Pour cela, je me suis appuyée sur deux évaluations-bilans réalisées par l'enseignante titulaire au mois de novembre et janvier. Ces dernières, identiques pour tous, ont été menées individuellement. Aussi, soucieuse d'être le plus objective possible, l'enseignante avait établi un barème associant un niveau d'acquisition (acquis, à renforcer, en cours d'acquisition et non acquis) en fonction du nombre de mots déchiffrés (entre autre).

Ainsi, si l'élève parvenait à déchiffrer plus de 75% des mots présents sur la liste, la compétence était considérée comme acquise (idem pour les autres compétences présentées).

Ce relevé réalisé par la même enseignante auprès d'élèves d'une même classe m'a permis de comparer le niveau des élèves interrogés à partir d'évaluations communes, identiques mais surtout critériées objectivement.

*« L'évaluation des enseignants est relative à la configuration du groupe-classe et chaque note ne prend son sens que mise en relation avec l'ensemble des autres notes de la même classe ».*⁵¹

Dans la suite de cette partie, je vous présenterai donc chacun des entretiens et tenterai d'analyser les réponses fournies au regard des informations connues sur ces familles. L'objectif étant d'évaluer l'impact de la relation école / famille sur les résultats scolaires de ces élèves de CP.

4.2. Étude de cas 1 : quand la rencontre devient angoisse

Pour cette première étude de cas, j'ai souhaité me pencher sur le comportement de cette maman, évoqué précédemment, qui après deux tentatives de rencontre individuelle a décliné l'invitation. J'essayerai donc, dans un premier temps, d'interpréter ce refus à l'aide des différents échanges menés avec elle et de l'entretien individuel réalisé avec son enfant O. Puis, dans un second temps, je tenterai de voir s'il existe un lien entre cette attitude et les résultats scolaires de son enfant.

Maman célibataire d'origine française, le profil de cette femme m'intéressait particulièrement puisque l'enseignante titulaire m'avait précisé qu'elle était illettrée. De plus, sans emploi, elle vivait seule avec sa fille unique dans une des barres HLM du quartier.

⁵¹ LAHIRE, B. (Mars 2012 pour l'édition de poche). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil / Gallimard. p. 68

Appartenant à un milieu populaire avec une situation assez représentative d'une partie des familles monoparentales du quartier, je souhaitais m'entretenir avec cette maman afin d'identifier l'image qu'elle se faisait de l'école. En effet, ne sachant quasiment ni lire, ni écrire bien qu'ayant fréquenté les bancs de l'école plusieurs années, il semblerait que le vécu scolaire de cette femme soit particulièrement douloureux. C'est pourquoi, dès le deuxième jour de stage, je l'ai interpellée afin de lui proposer un entretien individuel.

Ayant pris soin de me présenter comme professeur remplaçant dans la classe de sa fille mais aussi étudiante en fin d'étude, je lui ai brièvement expliqué mon sujet de mémoire ainsi que le thème de l'entretien. Ce premier contact s'est très bien passé puisque j'ai réussi à nouer un dialogue de quelques minutes en répondant à ses questions.

Par la suite, nous avons fixé un rendez-vous pour le jeudi prochain au soir durant la demi-heure d'aide personnalisée de sa fille (aide prise en charge par ma collègue). Ne travaillant pas, elle s'est montrée très arrangeante en me précisant qu'elle pouvait venir à l'école à n'importe quelle heure car elle n'avait aucune obligation. Je suis donc sortie confiante de ce premier échange et certaine d'obtenir un rendez-vous.

Cependant, le jeudi suivant, mes premiers doutes sont apparus lorsqu'en début de matinée, j'ai rappelé à O. que sa maman venait me voir aujourd'hui. Celle-ci ne semblait plus se souvenir et m'a précisé que sa mère ne lui avait rien dit. Le soir, mes doutes se sont confirmés, quand après plusieurs minutes d'attente, j'ai compris que la maman ne viendrait pas au rendez-vous fixé. D'ailleurs, elle est venue récupérer son enfant avec plus d'un quart d'heure de retard sur l'horaire prévu. En lui rappelant à sa venue que nous avions fixé un rendez-vous ensemble, elle m'a d'abord expliqué qu'elle avait oublié puis qu'elle avait plein de choses à faire en ce moment.

Ce comportement rappelle fortement un des traits pertinents avancés par Bernard Lahire et repris dans ce cadre théorique pour différencier les familles populaires : celui des rapports entretenus avec la lecture et l'écriture. Ainsi, comme je l'avais noté, l'acte d'écrire joue un rôle essentiel dans la structuration de la vie quotidienne. Il permet de structurer, d'anticiper, de prévoir le temps mais aussi de gérer, de planifier ou encore de penser.

Or, il apparaît clairement que pour cette maman illettrée, le rapport à la culture écrite soit quasiment inexistant justifiant peut-être, cet oubli.

Je lui ai donc demandé si nous pouvions nous entretenir maintenant, ce qu'elle a refusé m'indiquant qu'elle n'avait pas le temps.

Rapidement, j'ai ressenti un malaise que je n'avais pas perçu au premier contact. Aussi, au vu de la scolarité difficile de cette mère de famille, il est probable qu'une demande d'entretien individuel à l'intérieur de l'école ait fait resurgir chez elle, un passé douloureux dans un lieu entrain à de mauvais souvenirs. C'est d'ailleurs ce qu'explique Meirieu à travers cette phrase « *Cette situation est d'autant plus douloureuse qu'ils [les parents] ont, quand ils viennent dans les murs de l'école, le sentiment de revivre un passé scolaire personnel plus ou moins chaotique* »⁵².

Plus fort encore, il est possible qu'en lui annonçant les thèmes abordés durant l'entretien c'est à dire son passé scolaire, les relations entretenues avec l'école et la scolarité de son enfant, cette mère de famille ait pris peur : peur d'être jugée mais aussi peur que ses propos influent sur mon jugement à l'égard de sa fille.

Cette attitude n'est pas surprenante, il s'agit d'ailleurs d'une réalité souvent évoquée dans les ouvrages spécialisés. « *Les parents de milieux populaires se montrent peu à l'école, éprouvent un malaise face aux enseignants, ils manquent de confiance en eux, ont peur de déranger, d'être mal jugés. Les rapports avec l'école les angoissent car ils ont souvent eu eux-mêmes une expérience négative de l'école et craignent des jugements défavorables sur leurs enfants* »⁵³.

Ne voulant pas m'avouer vaincue, j'ai proposé à cette maman un second rendez-vous pour la semaine suivante en lui expliquant de nouveau mes motivations et l'intérêt de cet entretien. Mais rapidement ce malaise a laissé place à une certaine angoisse qui s'est traduite par une multitude d'interrogations.

Au départ, elle a refusé de reprendre rendez-vous pensant que ses paroles seraient diffusées au sein de l'école mais également en dehors. Elle m'a d'ailleurs confié qu'elle ne voulait pas que tout le monde soit au courant de ce qu'elle me dirait et avait peur de voir l'entretien diffusé sur internet.

52 MEIRIEU, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.

En ligne : <http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/ecoleetparents.pdf> p. 249

53 BELMONT, B. (1999). « Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ? », *Revue de l'AIS*, 7, *Institutions et familles*

Il est vrai que je n'ai pas très bien compris où elle voulait en venir alors même que je lui avais bien précisé qu'il s'agissait d'un entretien individuel et anonyme. Cependant sa dernière phrase m'a fait prendre conscience de sa méconnaissance et méfiance vis à vis du système scolaire. Ainsi comme l'explique Meirieu, « *Ces parents, trop éloignés de l'école, font partie, pour beaucoup, de ces « nouveaux parents », ceux dont les enfants accèdent depuis peu à l'école. Ils sont, bien souvent, les moins initiés aux rouages de la machine scolaire, les plus démunis, les plus en décalage avec la culture et la langue des enseignants* »⁵⁴.

Je me suis donc rendue compte que je n'avais pas été assez transparente dans mes explications et n'avait pas suffisamment mis cette maman en confiance. Aussi, le laps de temps assez long entre notre premier échange et la date de la rencontre n'était pas en ma faveur. En effet, cette mère de famille a eu la possibilité de consulter d'autres parents d'élèves ou connaissances qui l'ont mise en garde sur le but de mon entretien. De plus, elle a pu mûrir sa réflexion et voir s'installer des doutes qu'elle n'éprouvait pas au moment de notre premier contact. De fait, j'ai tenté de répondre à ses interrogations et contrer ses inquiétudes en lui expliquant qu'en tant que fonctionnaire de l'état, j'avais une obligation de réserve et que personne ne serait informé du contenu de notre échange ni même l'enseignante titulaire.

Pour appuyer mes propos, l'enseignante sur-numéraire présente le jeudi après-midi dans cette classe de cours préparation est venue à la rencontre de cette maman en renforçant mon discours. Néanmoins, la jeune femme a justifié son attitude en expliquant qu'elle ne me connaissait pas et que donc elle n'était pas très rassurée à l'idée de me parler de ses relations avec l'école et de la scolarité de son enfant. Réaction légitime de sa part mais que je n'avais pas anticipé, j'ai dû doubler d'arguments pour finalement obtenir un nouveau rendez-vous le jeudi suivant. Cette fois-ci, j'ai pris soin de noter le jour et l'heure fixés sur un morceau de papier tendu. Cela peut paraître inutile au vu de ses grandes difficultés à décoder mais reste la seule solution trouvée sur le moment.

Malheureusement, le jeudi suivant, la même scène s'est reproduite avec une certaine « violence symbolique » en plus. En effet, la maman est venue récupérer sa fille très rapidement à la sortie de la classe.

54 MEIRIEU, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
En ligne : <http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISSES/ecoleetparents.pdf> p. 249

Lorsque cette dernière lui a rappelé que nous avions fixé un rendez-vous, elle a rétorqué qu'elle n'avait pas le temps et est partie sans se retourner.

J'ai alors compris que je n'obtiendrai rien de cette mère de famille avec qui je n'ai pu construire une relation de confiance.

Finalement, les écrits de Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten résument parfaitement les raisons de cette double échec : « *Les parents de milieu populaire sont les plus nombreux à éviter les contacts avec les enseignants et ce notamment si leur enfant rencontre des difficultés. Les raisons de cet évitement sont d'abord matérielles, notamment le manque de temps et les horaires fixés par les enseignants pour les rencontres. Mais le sentiment de malaise que ressentent à l'école des parents peu scolarisés, entretenant pour certains un rapport douloureux à leur propre scolarité et qui s'identifient aux problèmes de leurs enfants joue un rôle au moins aussi important* »⁵⁵.

La question donc sur laquelle je vais me pencher dans la suite de cette analyse concerne l'impact du comportement de cette maman sur la scolarité de sa fille. Aussi, grâce aux résultats des évaluations faites à la fin des deux premières périodes de cette année scolaire (Annexes 6 et 7) et à l'entretien mené avec O. (Annexe 2), je tenterai de justifier ou non d'une possible corrélation.

Concernant O., il apparaît clairement qu'elle éprouve d'importantes difficultés en décodage puisque les trois compétences relatives au code (localiser un phonème, déchiffrer des mots et compléter un mot) ne sont pas acquises. D'ailleurs à la question « *A ton avis qu'est-ce qu'il faut pour réussir à apprendre à lire ?* » (intervention n°33), l'élève ne parvient pas à donner de réponse malgré un temps de réflexion.

Par la suite, elle tente d'expliquer la manière dont elle a appris à lire. Cependant, ses justifications sont essentiellement basées sur les supports d'apprentissage (int. n°40 et 42) et non sur les procédures. Ses réponses laissent penser qu'il suffit de prendre un cahier et de regarder au tableau pour apprendre à lire, le tout de manière innée. Bien qu'étant une question complexe nécessitant une réflexion sur les processus d'apprentissage de la lecture, certains élèves parviennent à y répondre très précisément (cf : cas de L.).

55 DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école* (3ème édition). Paris : Armand Colin. p. 170

Il apparaît donc que cet apprentissage ne fasse absolument pas sens et qu'elle ne dispose pas des « clés » nécessaires à sa réussite.

Il est probable que le recours quasi-inexistant aux pratiques d'écriture et de lecture de la mère de famille soit une des causes des difficultés scolaires de cet enfant (thèses de Bernstein, 1975). En effet, il n'est plus à prouver le lien entre un contact précoce et régulier avec la lecture et l'écriture et la réussite scolaire des élèves : « *La familiarité avec la lecture en particulier peut entraîner des pratiques tournées vers l'enfant tout à fait importante pour la « réussite » scolaire (...). La lecture à haute voix de récits écrits combinée à la discussion autour de ces récits avec l'enfant est extrêmement corrélée avec la « réussite » scolaire en lecture* »⁵⁶.

Aussi, la réponse donnée par O. à la question sur l'utilité de la lecture (int. n° 91 et 93) « *Après pour, après quand je serai grande pour lire plus, plus, plus vite* » conforte l'idée invoquée précédemment. Savoir lire est important pour cette élève (int. n° 92) mais pour une raison quelque peu anecdotique : celle de lire plus vite. Elle ne semble pas percevoir l'importance fondamentale de savoir lire et écrire dans notre société actuelle.

Un autre élément d'analyse qui peut justifier les difficultés en lecture de cette élève est celui de l'implication de la maman en dehors du temps scolaire. En effet, O. est très hésitante (int. n° 46 et 48) et semble ne pas savoir quoi répondre à la question « *Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes leçons à la maison ?* ». Après une réponse induite de ma part (int. n° 53), O. finit par répondre que sa maman l'aide au travail scolaire à la maison mais sans grande conviction. D'ailleurs, la procédure dont elle fait part (int. n° 56) est assez surprenante d'autant plus que sa maman ne sait pas lire. Il semblerait, en fait, qu'elle donne pour exemple une technique de l'enseignante pour l'aider à déchiffrer (découpage par syllabe).

La réplique suivante apparaît également étonnante « *C'est comme ça que j'ai appris à lire* », sous entendu que c'est grâce à cette technique utilisée par sa maman qu'elle a appris à lire. Or précédemment à la question : « *C'est plus à l'école que t'as appris à lire avec la maitresse ou avec ta maman ?* », O. a répondu sans l'ombre d'un doute « *A l'école* ».

56 LAHIRE, B. (Mars 2012 pour l'édition de poche). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil / Gallimard. p. 33

Finalement, au vu de la cohérence des réponses fournies par O. durant l'entretien mais également de la situation scolaire de sa maman, il semblerait que cette dernière ne puisse aider sa fille lors de ses leçons. « *D'autres parents, analphabètes, ont des lacunes importantes en lecture et écriture qui rendent tout soutien impossible* »⁵⁷.

Toutefois, l'attention portée à son travail scolaire n'est nullement remis en cause: « *Les mères de milieux populaires conçoivent l'aide comme le simple fait de surveiller qu'un temps soit consacré aux devoirs ; elles insistent davantage sur la présentation que sur les acquisitions (...)* »⁵⁸. Cette hypothèse est appuyée dans la suite de l'entretien puisque O. précise qu'elle va à la Maison de Quartier faire ses leçons (int. n° 62 et 64). Ses propos m'ont d'ailleurs été confirmés par l'enseignante titulaire qui a précisé que lorsque O. n'avait pas d'aide personnalisée le soir, elle se rendait à la Maison de Quartier. « *Ces parents attendent dès lors souvent de l'école qu'elle prenne en charge le suivi des devoirs aux études surveillées parce qu'ils ne se sentent pas autorisés à intervenir* »⁵⁹.

Aussi, ces diverses actions de prise en charge de la difficulté scolaire montrent que cette maman, consciente de son « incompétence » et des difficultés de sa fille, fait son possible pour l'aider et contrer ce handicap culturel. Son comportement illustre parfaitement les propos de Daniel Gayet « *Toutes les enquêtes menées auprès des familles montrent pourtant qu'il n'en existe pratiquement aucune qui se désintéresse de la scolarité de ses enfants. Les milieux modestes considèrent même que l'école est la seule chance de promotion sociale de la famille* »⁶⁰. Cependant, on peut s'interroger sur les effets induits par cette « délégation à des structures jugées plus compétentes », le risque étant bien sûr, que l'enseignante mais surtout l'enfant lui-même perçoivent en cette assistance, un certain désengagement de la mère (Périer, 2005, p. 111).

Au fil de mon entretien, j'ai davantage orienté mes questions afin d'obtenir des informations sur les relations entretenues par cette mère de famille avec l'institution scolaire.

57 DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école, la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR. p. 181

58 DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN A. (2006). *Sociologie de l'école* (3ème édition). Paris : Armand Colin. p. 165

59 DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école, la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR. p. 182

60 GAYET, D. et al.(1999). *L'école contre les parents*. Institut national de recherche pédagogique. p. 17

En demandant à O. : « *Est-ce que des fois ta maman elle vient dans l'école pour faire les sorties, pour accompagner à la bibliothèque, à la piscine ?* », je cherchais à évaluer son degré d'implication dans la vie scolaire de son enfant. Les réponses négatives apportées par O. (int. n° 68, 70 et 72) m'ont confortée sur le profil de cette maman.

En effet, l'école fait, semble-t-il, ressurgir chez elle un passé scolaire douloureux justifiant son absence aux événements liés à la vie de la classe ou de l'école.

Aussi, à travers mes questions peut-être maladroites pour certaines (int. n° 73), je voulais relever des indices justifiant de cette appréhension du milieu scolaire. Cependant les réponses émises par la petite fille parfois anecdotiques « *Parce que des fois elle est chez le dentiste* », parfois insignifiantes « *Je sais pas* » ne m'ont pas paru suffisantes pour appuyer ma précédente analyse. Seule la réponse négative (int. n° 76) apportée à la question « *Elle a pas trop envie de venir des fois ?* » peut me laisser penser qu'effectivement cette maman entre dans une stratégie d'évitement.

On pourra toutefois émettre quelques réserves au vu des réponses suivantes et de la compréhension effective de la question. Enfin, il est notable la volonté de O. à sans cesse justifier voire défendre le comportement de sa mère (int. n°74 et 78).

Deux interventions de la fillette m'interpellent également et font écho à l'analyse menée par les auteurs de « L'école, les parents et la réussite scolaire » : « *Les enfants reproduisent la position de leurs parents par rapport à l'école (...) Les enfants partagés entre des discours contradictoires de l'école et de leurs parents ne peuvent se situer positivement à l'école et réussir leur scolarité* »⁶¹. En effet, alors qu'à la question « *Est-ce que tu trouves que c'est important d'aller à l'école ?* » (int. n°23), O. répond « *Oui* », elle change radicalement d'opinion aux questions suivantes tournées différemment (int. n°27, 29 puis 32).

Cette contradiction me laisse penser que O. est tiraillée entre ce qu'elle pense vraiment de l'école ou ce qu'elle entend et ce qu'elle veut laisser croire, connaissant évidemment les attentes du professeur.

D'ailleurs, les réponses livrées au début de l'entretien paraissent étonnantes pour une élève de cet âge. Pour exemple, on peut citer « *J'adore faire les activités* » comme réponse à un bon souvenir de l'école (int. n° 8).

61 DEVAUX, J-M. HAMEL, M. VRIGNON, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire. Communication et langages, 79, p. 47-48

Aussi au début, les réponses sont très peu développées (int. n°2, 10, 14, 20...) et assez stéréotypées (int. n°4, 8, 12, 16...). La fillette ne prend pas de risque et répète souvent une proposition faite dans la question (int. n°18).

Cette hypothèse de tiraillement est soutenue par une seconde intervention en fin d'entretien dans laquelle elle évoque le fait que pour sa maman, l'école n'est pas importante (int. n° 85 et 86). Toutefois la réponse très sommaire « *Non* » énoncée par O. laisse possible deux interprétations : sa mère ne lui dit pas que l'école est importante ou bien sa mère lui dit que l'école n'est pas importante.

Quelque soit l'une ou l'autre des interprétations, cette réponse démontre la faible importance accordée à l'école par cette mère de famille et justifie les réponses précédentes apportées par la fillette.

Pour conclure sur cette première analyse de cas, l'entretien mené avec O. n'a pas permis de trancher sur la corrélation entre une relation école / famille très distante et les difficultés scolaires de l'enfant. En effet, cette analyse s'est basée essentiellement sur les propos d'une enfant et l'interprétation d'un comportement. Pour confirmer cette corrélation, un entretien individuel avec cette mère de famille aurait été nécessaire.

D'autre part, même si un lien semble perceptible, d'autres éléments comme le capital culturel, le niveau scolaire de la mère ou la situation familiale peuvent justifier ces faibles résultats en lecture. D'ailleurs « *Toutes les recherches confirment que l'enfant qui est sous la responsabilité d'un seul adulte, la mère la plupart du temps, éprouvent davantage de difficultés scolaire que les autres. Encore faudrait-il nuancer. (...) Le phénomène est beaucoup plus net dans les milieux défavorisés* »⁶². Néanmoins, il est certain que le passé scolaire de cette femme impacte sur ses relations avec l'institution et en filigrane la réussite scolaire de sa fille.

62 GAYET, D. et al.(1999). *L'école contre les parents*. Institut national de recherche pédagogique. p 27-28

4.3. Étude de cas 2 : rencontre croisée entre une maman membre de l'association des parents d'élèves et sa fille

Cette deuxième étude de cas me semble pertinente à traiter à la suite puisqu'elle tranche radicalement avec la première analyse menée. En effet, dans cette partie, j'étudierai l'entretien réalisé auprès d'une maman, membre de l'association des parents d'élèves de l'école, qui a réussi à construire une relation de confiance avec le personnel éducatif.

Aussi, les propos recueillis auprès de sa fille B. me permettront de nuancer ou conforter mon analyse et d'établir un lien avec ses résultats scolaires. D'autre part, quelques éléments de comparaison avec la première étude de cas seront avancées pour appuyer mon analyse. Mais auparavant, il m'apparaît intéressant de dresser brièvement le portrait de cette famille et d'expliquer l'action de cette maman au sein de l'école A.

Organisation familiale « ordinaire » d'un couple marié, parents de trois petites filles, vivant dans un quartier pavillonnaire, il n'empêche que cela reste suffisamment rare dans cette classe pour être mentionné. Le papa, ouvrier, subvient seul aux besoins de la famille, sa femme étant mère au foyer et sans diplôme. Cette dernière est également maman d'une grande fille issue d'une première union, qui vit au domicile et vient souvent récupérer les enfants à la sortie de l'école.

Comme je l'ai mentionné précédemment, cette maman passe une grande partie de ses journées au sein de l'association des parents d'élèves disposant d'un local au cœur de l'école (dans le couloir reliant l'école maternelle et élémentaire). En effet, contrainte uniquement par les horaires scolaires de ses enfants, elle est suffisamment disponible pour s'investir pleinement dans cette association. C'est d'ailleurs ce qui réunit la grande majorité de ces parents d'élèves : *« Une grande disponibilité et une compatibilité des horaires avec ceux proposés par les établissements pour les réunions, les commissions et les conseils se révèle aussi indispensable, ce qui suppose des conditions de travail et des formes d'organisation de la vie familiale spécifiques »*⁶³.

Lors de l'entretien, aucun élément justifiant cet investissement n'a été avancé, les questions n'y invitant pas spécialement.

63 DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN A. (2006). *Sociologie de l'école* (3ème édition). Paris : Armand Colin. p. 173

Néanmoins, on peut se questionner sur les raisons qui ont poussé cette mère de famille, issue d'un milieu populaire, à adhérer à cette association.

En effet, rares sont les ouvrages sur le populaire à l'école qui traitent de ce sujet et pour cause, « *l'adhésion aux associations de parents décroît en fonction du diplôme et de la hiérarchie sociale des professions (...)* ». Aussi, ces membres doivent « *posséder certaines compétences en matière d'analyse et de communication dont l'acquisition est facilitée par l'exercice de certains types d'activité professionnelle* »⁶⁴ telles que des professions intellectuelles supérieures... C'est pourquoi, se retrouvent souvent dans ces associations des parents issus d'un milieu socio-économique relativement favorisé.

Concernant la maman de B., plusieurs hypothèses peuvent justifier son adhésion au sein de cette association locale. Tout d'abord, ses trois filles sont scolarisées dans cette école depuis la petite section (int. n° 40 et 42). Elle connaît donc bien les professeurs mais également les parents d'élèves vivant, pour la majeure partie d'entre eux, dans le même quartier (int. n° 44 et 46). Aussi, elle a sans doute intégré les rouages de l'institution depuis ces quelques années et construit une relation avec certains parents ou mères de famille dans la même situation qu'elle. D'autre part, ne travaillant pas, elle dispose d'un temps conséquent pour s'investir dans la scolarité de ses enfants. Enfin, située dans un quartier populaire, l'école A. accueille quasi-exclusivement des familles immigrées, issues des classes populaires ou moyennes. Par conséquent, la grande voire la totalité des parents d'élèves de cette association sont également issus de ce milieu évitant toute stigmatisation.

Ne disposant pas d'informations suffisantes pour présenter cette association ainsi que ses membres, je citerai simplement une action réalisée la veille des vacances de Noël et à laquelle j'ai pu assister : la distribution d'un goûter par le Père Noël dans toutes les classes de l'établissement.

Revenons à présent sur l'analyse des deux entretiens en commençant par celui de la maman de B. Tout d'abord, comme pour la maman de O., il semble que la scolarité de cette femme ne se soit pas déroulée dans les meilleures conditions. En effet, dès la première question, j'ai ressenti une légère crispation à l'évocation de sa scolarité. Bien qu'elle garde de bons souvenirs des premières années d'école, cela se dégrade en entrant au collège.

64 Ibid. p . 173

D'ailleurs, j'ai perçu qu'elle ne désirait pas s'étendre sur le sujet ni même donner d'informations supplémentaires (int. n°4). Je n'ai donc pas cherché à en savoir plus quant aux raisons de ce passé douloureux. Néanmoins, il est probable que cela soit une des conséquences de sa situation économique actuelle (mère au foyer sans diplôme) et qu'elle en soit consciente. Ainsi, rapidement, elle évoque l'importance de l'école dans la détermination des parcours individuels « *Ba, c'est pour son avenir* » et dans la future vie d'adulte de sa fille : « *... puis affronter la vie plus tard* ». Elle voit certainement en cette institution, le meilleur moyen d'ascension sociale pour ses enfants (Bourdieu et Passeron). D'ailleurs, elle le dit clairement au début de l'entretien : l'école est une chance (int.n °14). Ses propos illustrent parfaitement l'analyse menée par Daniel Thin concernant le rapport à la scolarité des familles populaires : « *Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de se "débrouiller" dans la vie quotidienne* »⁶⁵.

Aussi, comme le développe Bernard Lahire dans *Tableaux de famille. Heurs et Malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), il est perceptible dans cet entretien, l'investissement pédagogique de cette mère de famille dans la scolarité de ses filles.

En effet, elle participe à la majorité des réunions (int. n°54) et des sorties scolaires (int. n°62), n'hésite pas à rencontrer les enseignants de ses enfants (int. n°46), accepte et encourage l'aide personnalisée (int. n° 68) ainsi que les leçons à la maison (int. n°92).

D'ailleurs B. est parfaitement consciente des activités de sa mère et des relations qu'elle entretient avec l'école (int. n°56, 58, 60). L'école apparaît donc au cœur des préoccupations de cette maman dont le portrait fait écho à la citation de Lahire : « *Les parents « sacrifient » leur vie pour leurs enfants, pour qu'ils arrivent à ce qu'ils avaient eux-mêmes espéré ou pour qu'ils sortent de la condition sociale familiale présente* » (p. 45).

Toutefois, la question sur le suivi des leçons à la maison m'a interpellé d'autant plus que, concernant les familles au sur-investissement pédagogique, Lahire note « *des parents sacrifiant leur temps libre pour aider leurs enfants dans leurs tâches scolaires, faisant réciter les leçons, lisant les mêmes livres (...) rajoutant des exercices à faire le soir...* » (p. 45).

65 THIN, D. « L'école et les familles populaires », Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon

Or, l'analyse des entretiens n'a pas fait ressortir cette dimension chez la maman de B. En effet, lorsque j'ai posé la question à B. concernant justement la prise en charge des leçons à la maison (int. n°31), elle m'a répondu en premier lieu que c'était sa sœur aînée C. qui se chargeait de cette tâche (int. n° 32 et 34). Par la suite, elle m'a précisé que sa maman l'aidait mais uniquement en l'absence de la grande sœur (int. n°46).

Aussi, au vu de son attitude aux questions « *Et ça se passe bien ?* », « *Elle aime bien ta maman faire tes leçons avec toi ?* », j'ai ressenti un certain malaise que je n'ai pas su traduire. Cette sensation a ressurgi lorsque j'ai posé la question à la maman : « *C'est un peu plus dur* » (int. n°98).

J'ai également trouvé étrange, la dissonance entre les réponses émises à une même question par les deux membres de la famille. En effet, la maman de B. m'a confirmé, d'un ton hésitant, qu'elle s'occupait des leçons de sa fille notamment dans les domaines littéraires et que son mari l'aidait davantage dans les domaines scientifiques (int. n°94). Ce comportement est tout à fait caractéristique des familles populaires : « *Les parents sont aussi très nombreux à participer à l'encadrement domestique du travail scolaire. Il s'agit le plus souvent d'une activité féminine, les pères ou les beaux-pères se bornant (...) à donner « un coup de main » dans certaines matières notamment scientifiques* ». Toutefois, cette réponse peut paraître surprenante au regard des leçons données à une élève de CP (uniquement lecture : mots ou phrases et mathématiques : numération ou calcul mental). Ainsi, si tel est vraiment le cas, on peut s'interroger sur le niveau scolaire de cette maman.

D'autre part, elle n'a pas évoqué spontanément l'aide de la grande sœur C. alors que c'est bien la première personne dont m'a parlé B. Je suis donc revenue sur ce point à la fin de l'entretien (int. n°113) mais n'ai eu pour seule réponse un petit « *Hum* » (int. n°116), néanmoins, suffisant pour confirmer les dires de la fillette.

Autre indication qui m'a fait rester critique vis à vis de ses interventions, c'est la non-réponse donnée à une question pourtant très significative : « *Par exemple, comment vous vous y prenez avec B. pour l'aider dans ses leçons ? Un exemple* » (int. n° 97). Sa réponse m'a quelque peu laissé perplexe : « *C'est un peu plus dur* », laissant sous-entendre qu'aux réponses précédentes, elle évoquait davantage son autre fille V. scolarisée en classe de CE1 (int n° 95 et 96).

De même, il est possible qu'à la question sur l'aide aux leçons, la maman ait davantage expliqué sa manière de faire avec V. et non avec B. D'où sa réponse sur l'aide apportée en français et en géographie⁶⁶.

Aussi, on constate une vraie différence entre les deux fillettes dans les propos de la maman. Pour B., encore jeune et peu autonome en ce début d'année scolaire, les leçons ne semblent pas toujours une partie de plaisir : *« Ba au bout d'un moment, elle veut plus continuer ou ... »* contrairement à sa grande sœur : *« C'est pas V., on voit bien la différence entre les deux là »* ou encore *« Tandis que bon V. elle fait automatique, on a même pas besoin de lui en parler que B. si elle peut se faire oublier c'est très bien »*.

D'ailleurs, la maman renforce ses propos par deux phrases anodines mais lourdes de sens : *« Elle commence à se mettre en conflit toutes les deux ba quand... parce qu'on félicite beaucoup ba V. un peu. On a tendance à trop... on fait pas attention à B. mais euh... »*.

Il est clair que dans cette analyse, le sur-investissement pédagogique évoqué précédemment est davantage porté sur la petite V. que sur sa sœur. De fait, il n'est pas exclu que cette maman se consacre principalement aux leçons de V. et délaisse ce rôle à la grande sœur concernant les leçons de B.

Néanmoins, l'importance accordée à l'école par cette famille reste fortement marquée dans le discours de la petite B. A à peine six ans, elle a déjà bien assimilé qu'à l'école, il faut *« travailler »*. Elle répète ce mot trois fois lors de ses trois premières interventions : *« Et ben toi, tu m'fais des travaux bien et puis moi, je travaille bien »*. Elle confirme sa position un peu plus loin en répondant que l'école sert : *« A travailler bien et à écouter la maitresse »*. Comme pour O., je m'assure que pour elle, l'école est effectivement importante (int. n°20) en lui demandant si elle aimerait bien qu'il n'y ait plus d'école (int. n°21). Sa réaction est unanime *« Nan, quand y a pas d'école, nan »*. Cela renforce les dires de la maman : *« Ba si elles pouvaient passer tout leur temps dans l'école elles le feraient »* (int. n°76 mais aussi 78 et 84). Pourtant, quelques réponses peuvent paraître surprenantes notamment lorsqu'à la question *« Et pourquoi tu trouves que c'est important d'aller à l'école ? »*, la fillette s'exclame *« Nan, c'est pas très important quand cela ils sont malades et... et ben et ben y sont pas école »* (int. n°24).

⁶⁶ Seules des leçons concernant la lecture et les mathématiques sont données à faire à la maison par l'enseignante de cette classe de CP. La petite fille n'a donc jamais eu à apprendre des leçons de géographie.

Sa réponse est proche de celle énoncée par O. dans le précédent entretien, les deux fillettes minimisent l'importance de l'école. Cependant, j'ai l'impression que B. confond les termes « grave » et « important », entraînant une interprétation ambiguë de sa réponse.

En effet, ce n'est pas grave de ne pas aller à l'école lorsque l'on est malade. Par contre, l'école reste très importante. D'ailleurs, elle se reprend lors de la question suivante en expliquant qu'un élève qui ne va pas à l'école risque de passer à côté de « *trucs importants* » (int. n°26).

Même s'il est incontestable l'implication de cette famille, il reste à prendre connaissance des résultats scolaires de cette élève pour juger d'une potentielle corrélation. Concernant la première évaluation sur le code, B. semble se situer dans la moyenne haute de la classe pour les deux premières compétences : localiser un phonème et déchiffrer des mots. En revanche, la compétence « compléter un mot » n'est pas acquise et semble poser problème comme pour presque la moitié des élèves de cette classe. Aussi, contrairement à O., cette élève semble davantage en réussite scolaire même si les résultats de l'évaluation de lecture mettent en avant quelques difficultés.

Toutefois, on peut se demander si la représentation de ce qu'est apprendre à lire pour cette élève n'est pas à l'origine de ses difficultés. En effet, à la question : « *Qu'est-ce qu'il faut pour réussir à apprendre à bien lire ?* », B. répond qu'il faut apprendre à lire plein de mots et « *après on sait tout* » (int. n°29). Or, même si dans la méthode mixte utilisée par l'enseignante de cette classe, la reconnaissance globale de certains mots est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Ainsi, selon B. lire, c'est se souvenir de tous les mots appris et les énoncer les uns à la suite des autres. D'ailleurs, la non acquisition de la compétence « compléter des phrases » dans l'évaluation sur *Le vilain petit canard* prouve que B. ne donne absolument pas de sens à ce qu'elle lit. Cette hypothèse est confirmée par les résultats de la deuxième évaluation menée en janvier où là encore, si la lecture de mots connus ne pose pas de difficulté, cela se complique pour « repérer des mots » ou « compléter des phrases ».

Pour essayer de comprendre d'où proviennent ces difficultés, je me suis penchée de nouveau sur l'entretien de B. et plus précisément sur l'aide aux leçons à la maison. En effet, comme l'expliquent parfaitement Chauveau et Rogovas-Chauveau dans leur recherche (1992), des « convergences » entre le maître et la famille peuvent se révéler contre-productives.

Pour justifier mes propos, je me reporterai aux réponses données suite à la question : « *Est-ce que C. quand elle te fait tes leçons, c'est différent de ce que fait la maitresse ?* ». Dans cette partie de l'entretien, B. explique bien que sa grande sœur utilise une méthode différente de celle pratiquée par la maitresse. Ceci étant sans doute lié à sa faible scolarisation. Bien sûr, il ne lui ait pas demandé de se substituer à l'enseignante mais d'aider, d'accompagner B. dans ses lectures. Même si l'intervention de B. (int. n° 42) est assez difficile à comprendre et donc à analyser, il en ressort néanmoins, qu'un travail de lecture de mots est réalisé à la maison.

Or, bien souvent, l'enseignante donne des phrases extraites d'un texte à lire. Il s'agit évidemment de décoder mais aussi de donner sens à ce qui est lu. Toutefois, cette deuxième perspective semble totalement éludée dans les propos de la fillette et il est peu probable que cela soit fait à la maison. Bien que le cas de B. soit très différent des situations traitées par les auteurs de « Relations école/familles populaires et réussite au CP », il n'en demeure pas moins que « *l'effet de la discordance relationnelle et didactique entre les deux lieux d'apprentissage* » (p. 8) aussi minime soit-il peut être à l'origine de ces difficultés scolaires.

Il s'agit bien sûr d'une hypothèse difficilement vérifiable auquel on peut rajouter d'autres facteurs comme le mois de naissance de cette élève (novembre) qui influe fortement dans les premières années de la scolarité, la place dans la fratrie ou encore l'importance accordée à sa sœur, un an plus âgée.

Néanmoins, il apparaît que l'étroitesse des relations tissées par cette famille avec le personnel éducatif mais aussi l'importance accordée à l'école permettent à cette élève de se maintenir dans la moyenne de la classe et d'éviter un possible échec scolaire.

4.4. Étude de cas 3 : comprendre la réussite et l'échec scolaire de deux élèves aux situations familiales similaires

Pour terminer sur ce chapitre, j'ai choisi de traiter simultanément deux portraits d'élèves ayant des situations familiales très proches afin d'une part, éviter les redites et d'autre part, permettre davantage de comparaison. Comme précédemment, je commencerai par dresser le portrait de ces garçons tous deux âgés de 6 ans ayant suivi une scolarité ordinaire dans les mêmes classes de maternelle. Puis, j'essaierai de comprendre les différences de niveau scolaire en interrogeant notamment les relations école/famille.

Commençons par S., d'origine comorienne et aîné d'une fratrie de deux enfants, ce petit garçon vit avec sa maman dans une cité HLM de Saint-Nazaire. Issue d'un milieu très défavorisé, la maman de S. élève seul ses enfants dans la tradition de son île natale : sa tenue vestimentaire et son accent très prononcé renforce son identité.

Le français étant l'une des langues officielles des Comores, toute la famille communique dans cette langue de « scolarisation ». Par ailleurs, cette mère de famille sait lire et écrire même si, au vu des mots laissés dans le cahier de liaison de son fils, elle éprouve de grandes difficultés dans ce domaine.

L., quant à lui, vit également dans une barre HLM mais avec son papa et sa belle-mère, sa maman étant décédée récemment. Il est l'aîné d'une fratrie de trois garçons, tous scolarisés dans l'école A. Hormis l'origine des parents : africaine pour le papa et française pour la maman, je ne dispose pas d'autres informations sur la situation socio-économique de cette famille recomposée. Toutefois, après avoir côtoyé cet élève durant plusieurs semaines, je peux aisément affirmer que la relation avec sa belle-mère est très tendue. En effet, L. est arrivé plusieurs fois en larmes dans la classe expliquant qu'il s'était fait réprimandé voire violenté par cette dame.

C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai choisi de confronter le portrait de ses deux élèves car chacune des familles a fait l'objet d'un signalement pour enfant en danger de la part du directeur de l'établissement.

En effet, avoir s'être plaint plusieurs fois de douleurs sur diverses parties du corps, S. a confié à une employée de vie scolaire se faire battre par sa maman quand il faisait des bêtises à la maison ou à l'école. Convoquée par le directeur, la maman a justifié son comportement comme étant le meilleur moyen d'éduquer ses enfants, cela étant très fréquent dans son pays d'origine (Périer, 2005, p. 62). Peu consciente du problème posé par ses faits et des risques encourus, elle s'est engagée à cesser ces violences corporelles auprès de ses enfants.

Le cas de L. est fort semblable sauf que l'enquête menée par les services sociaux a conclu au retrait des enfants du domicile familial. La garde des trois garçons a ainsi été confiée, fin janvier, à la grand-mère maternelle vivant également à Saint-Nazaire.

Ces situations assez dramatiques découvertes par l'école sont à l'origine de fortes tensions entre les professeurs et les parents. En effet, ces signalements ayant été faits dès le début d'année, les familles ont été convoquées dans des « *situations d'urgence* ». Certes, il ne s'agissait pas d'évoquer « *des difficultés d'apprentissage ou de comportement de leur enfant* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p. 170) mais bien de leur propre comportement.

Les premiers contacts avec l'école se sont alors soldés par un « *traitement moralisateur de la part des enseignants [et du directeur] qui les perçoivent comme étant irresponsables, répressifs, conservateurs...* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p. 170). Difficile donc de bâtir une relation de confiance avec les membres de l'équipe éducative lorsque ces derniers sont à l'origine d'une enquête sociale. De même, extrêmement prudents, les enseignants se sont montrés très méfiants à l'égard de ces parents maltraitants, prêts à agir à la moindre alerte.

Comment donc, cette relation de méfiance réciproque entre l'école et la famille a-t-elle influé sur le parcours scolaire de ces deux petits garçons ?

C'est à cette question que je tenterai d'apporter une réponse dans la suite de mon propos. Pour cela j'analyserai les entretiens menés auprès de S. et de L.

Comme pour les deux premières élèves interrogées, S. et L. affirment aimer l'école, le premier pour les jeux et les activités proposés après le travail scolaire, le second pour les apprentissages réalisés en classe. Aussi, j'ai constaté, au cours de mes neuf jeudis passés auprès d'eux, une certaine volonté à rester le plus longtemps possible dans l'enceinte de l'école. Cela s'est traduit par le désir de participer à l'aide personnalisée ou bien à l'encadrement éducatif proposé le soir par des intervenants extérieurs. Cette attitude traduit un sentiment de sécurité au sein de l'école qu'ils ne retrouvent pas toujours dans la sphère familiale. D'autre part, à la question : « *Peux tu me raconter un bon souvenir de l'école ?* », les deux garçons ont émis des réponses similaires. En effet, contrairement à O. et B. davantage axées sur le travail scolaire, S. et L. ont évoqué des activités parallèles comme la BCD, l'informatique, la récréation, les jeux collectifs... En effet, tous deux friands de livres et passionnés par divers objets d'étude tels que l'astronomie, le système solaire..., S. et L. ont montré beaucoup d'intérêt à se rendre à la BCD chaque jeudi. On peut également supposer qu'en dehors de l'école, ces enfants ne pratiquent pas d'activité sportive et n'ont pas accès aux livres ou à l'outil informatique, d'où leur motivation pour ces activités.

Par la suite, les réponses livrées par les deux garçons divergent fortement notamment celles concernant l'importance accordée à l'école. Aussi, j'analyserai dans un premier temps celles émises par S. avant de m'intéresser à L.

Tout d'abord à la question : « *A ton avis, à quoi sert l'école ?* », S. est catégorique, « *à avoir son diplôme* ». Cette réponse peut paraître très surprenante venant d'un élève tout juste entré au cours préparatoire. D'ailleurs, il confirme ses propos à trois reprises (int. n°22, 24 et 26). Pour lui, la finalité de l'école est donc très claire et il travaille pour atteindre ce but : « *Si, je travaille pour avoir mon diplôme en fin d'année* ». Toutefois, cette phrase résonne comme un propos d'adulte entendu et récité assez mécaniquement.

Deux hypothèses majeures peuvent être données en réponse à ses propos. La première est liée à l'attitude de la mère de famille. En effet, il est fort probable que ce soit un discours tenu régulièrement chez S. pour l'inciter à bien travailler à l'école. Cela prouve néanmoins que cette mère de famille accorde beaucoup d'importance à l'école comme en témoigne Pierre Périer (2005) : « (...) *les parents de milieux populaires n'ont parfois pas d'autre ambition que d'espérer pour leurs enfants des conditions de vie et de travail moins pénibles et moins précaires (...). Préoccupés de savoir que leurs enfants auront un "bagage", celui du diplôme ou de la formation (...), ils attendent, de la scolarité et plus encore s'ils sont d'origine étrangère, qu'elle permette a minima l'acquisition de savoirs fondamentaux...* » (p. 55). On peut également penser qu'il a entendu cette phrase chez une connaissance ou un membre de sa famille scolarisé dans le secondaire.

Cependant, ce qui m'a interpellée dans ses paroles et qui m'inquiète en tant que future professeur des écoles, c'est le poids très prégnant de cette motivation extrinsèque. Sans entrer dans des théories psychologiques, ce type de motivation correspond à l'ensemble des comportements effectués pour des raisons instrumentales. Autrement dit, S. ne voit pas l'école comme le moyen d'apprendre, de grandir, de s'épanouir, de se construire... mais uniquement comme ce qui permet d'obtenir une récompense, dans son cas, un diplôme.

D'ailleurs, la question suivante confirme cet état d'esprit puisque S. ne trouve pas important d'aller à l'école (int. n°28). Néanmoins, sa justification me laisse quelque peu perplexe puisque le jeune garçon avance des raisons physiques : « *Parce que moi quand je rentre à la maison, mon bras j'arrive même plus à l'bouger* ».

Même s'il est vrai qu'écrire longtemps peut entraîner des douleurs au poignet, il n'est pas normal que S. éprouve de telles sensations.

Finalement, il ne répond pas vraiment à la question : « *Pourquoi c'est pas important d'aller à l'école ?* » mais livre des indications sur un certain mal-être lié à un rythme difficile à tenir et source de souffrance. Aussi, au vu de sa situation familiale, on peut s'interroger sur l'origine de ses douleurs physiques et de son état de fatigue.

Concernant L. la situation est toute autre puisque lui a parfaitement compris l'utilité de l'école : cela sert à apprendre (int. n°20). D'ailleurs, on retrouve ce terme à plusieurs reprises au cours de ses interventions.

Notons également que c'est le seul élève interrogé qui a axé son discours sur l'importance de l'apprentissage sans jamais évoquer le travail. Or, pour ma part, cela est complètement différent. En effet, chez les trois autres élèves de CP, le travail résonne comme une contrainte, une obligation, certes souvent bien acceptée, mais qui ne prend pas vraiment sens : « La maitresse dit de faire le travail donc nous faisons le travail ». Pour L., ce n'est pas la tâche qui compte mais l'objectif d'apprentissage sous-jacent, chaque exercice (ou presque !) lui permet d'apprendre quelque chose de nouveau. Il ne réfléchit donc pas en terme de travail et de résultat mais en terme d'apport de connaissances supplémentaires. Pour comparer avec les propos de S., L. est clairement dans une motivation intrinsèque qui trouve sa source dans une recherche constante de compétence et de satisfaction personnelle : « *Ba parce que après, tu peux être meilleur et tout ça* » (int. n°70).

Cet élève fait preuve d'une extrême maturité pour son âge et semble avoir déjà tout compris de l'école. Aussi, la réponse à la question : « *Qu'est-ce qu'il faut pour réussir à apprendre à lire ?* » me conforte dans cette première analyse. Son explication est à la fois simple, précise et cohérente prouvant sa parfaitement compréhension du système. Il se permet même d'ajouter spontanément : « *Parce que les lettres, elles font plusieurs sons* ».

Enfin, il précise les deux méthodes qui lui ont été enseignées : syllabique (int. n° 30, 32 et 34) puis globale « *en maternelle, on apprenait des ptits mots* » (int. n° 40 et 42).

Hormis le contenu de ses propos, il est notable par rapport à O., B. et S., l'utilisation de phrases complexes, sans grandes hésitations ni erreurs syntaxiques prouvant cette fois, une grande aisance orale.

A cette même question sur ce qu'il faut pour réussir à lire, S. se montre nettement plus flou comme le prouve une de ses réponses : « *Ba j'arrive que à lire et après écrire les trucs* ».

Comparable au raisonnement de O., le petit garçon met en avant l'utilisation de livres comme moyen d'apprentissage (int. n°38) qui n'explique en rien la manière dont il a fait pour réussir à en déchiffrer les contenus. Aussi, à cours d'argument, il trouve comme seule explication rationnelle l'aide de son cerveau (int. n°46). Certes, personne ne peut le nier mais cela prouve que comme pour O., il n'a pas pris conscience de ce processus d'apprentissage pourtant si important.

Penchons nous désormais sur l'implication de ces deux familles dans l'aide aux leçons à la maison. Tout d'abord, les deux garçons mentionnent effectivement la présence d'un membre de la famille dans l'aide aux leçons même s'il ne s'agit pas toujours du papa ou de la maman. « *Il ne faut pas négliger le rôle d'aide aux devoirs que peuvent jouer dans les milieux populaires ou immigrés des frères ou des sœurs plus âgées, voire d'autres membres de la famille élargie (...)* »⁶⁷. Par ailleurs, même si leurs discours révèlent des organisations familiales très complexes « *Nan, en vrai c'est pas ma sœur* », « *Elle est pas d'ma famille, c'est pareil* », « *C'est pas mon tonton, c'est le frère de ma mère !* », ils mettent en avant une certaine implication des membres de leur famille dans la surveillance de leurs leçons et en filigrane de leur scolarité.

Toutefois, malgré les faibles explicitations sur les manières de faire, les élèves pointent des différences entre la méthode de l'enseignante et celle mis en œuvre à la maison.

Concernant, S., les exemples donnés pour illustrer les aides apportées sont assez étonnants puisqu'il mentionne le TBI avant de rectifier et d'évoquer l'ordinateur (int. n°62). Par la suite, il précise qu'il travaille en ligne sur le livre de lecture *Chut, je lis !* ce qui est peu probable puisqu'il ne peut y avoir accès. Je pense plutôt qu'il utilise des logiciels pédagogiques proposant des activités proches de ce manuel de lecture même si cela me surprend au vu de la situation très précaire de cette famille.

67 DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école* (3e édition). Paris : Armand Colin. p. 164

C'est pourquoi, n'étant pas certaine de la fiabilité de ses réponses, je m'abstiendrai de toute analyse en étant toutefois consciente que « *dans les familles populaires, les parents consacrent également des sommes importantes, relativement à leur budget, pour l'achat de livres, d'encyclopédies ou de cassettes éducatives* ». ⁶⁸

En revanche, je retiendrai une remarque dans laquelle S. précise qu'il se fait souvent rouspéter lorsqu'il n'arrive pas à faire ses leçons (int. n°68). Le silence présent avant sa réponse traduit une appréhension, une gêne à livrer de telle information. En effet, S. est parfaitement conscient que le comportement de sa mère n'est pas tolérable. De fait, il prend ses précautions avant de répondre à des interrogations pouvant faire du tort à sa famille. Néanmoins, comme l'explicite parfaitement Lahire : « *Quoi qu'on puisse penser de l'efficacité pédagogique de cette politique disciplinaire, ces faits prouvent que les parents ne sont pas indifférents aux comportements et aux performances scolaires : pour frapper ses enfants, encore faut-il juger que cela en vaut la peine et conférer à l'école un minimum d'importance et de valeur* » ⁶⁹.

Cela confirme effectivement l'analyse précédemment menée sur cette femme qui, malgré une culture très éloignée de la culture scolaire dominante, accorde beaucoup d'importance au travail de son fils. De plus, ne pouvant pas ou peu l'aider, elle fait appel à une association de quartier (int. n°74).

Concernant l'entretien mené avec L., il n'a pas permis de développer suffisamment cette question des méthodes parentales utilisées pour l'aide aux leçons. Le garçon exprime seulement le fait que M., la jeune fille qui s'occupe de ses leçons, lui donne parfois beaucoup plus de lecture à faire que ce qui lui est demandé par la maitresse. Bien qu'étant jeune puisque scolarisée dans la même école que L., on peut analyser ce comportement comme un sur-investissement pédagogique (Lahire, 1995). Toutefois, j'emmétrai quelques réserves, compte tenu du peu d'information à ce sujet (est-ce fréquent ou exceptionnel ?).

68 Ibid. p. 165

69 LAHIRE, B. (Mars 2012 pour l'édition de poche). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil / Gallimard. p. 398

Pour terminer sur ces analyses, il reste à évoquer les résultats scolaires de ces deux garçons et tenter de faire des liens avec le travail précédemment mené.

Commençons cette fois par L., dont les résultats aux évaluations le place dans le peloton de tête des meilleurs élèves de la classe.

Presque lecteur à la sortie de la maternelle, L. est un élève très doué dans tous les domaines et s'intéresse à tout ce qui est proposé en classe. Avidé de connaissances, il a à cœur de venir en aide à ses camarades en difficultés et n'hésite pas à endosser le rôle de tuteur. Toutefois, son comportement en classe et surtout son langage souvent très familier ne font pas oublier le milieu dans lequel il grandit. D'ailleurs, il précise régulièrement que chez lui tout le monde parle ainsi ou que c'est son père qui lui dit de se battre pour se défendre.

Comment donc expliquer cette improbable situation de réussite (Lahire, 1995. p. 47) ?

Pour répondre à cette question, j'ai d'abord interrogé l'élève lui-même (int. n°71), pensant obtenir quelques brides d'explications. Toutefois, ses réponses m'ont paru assez confuses « *Ba ouais, ché pas hein* », « *Ché pas* », « *Ouais, un petit peu de tout* ». Il transparait simplement, une envie d'apprendre, d'être meilleur, mais à laquelle je n'arrive pas à saisir l'origine.

Aussi j'ai orienté mon questionnement (int. n°77) afin de savoir si cette réussite scolaire n'était pas construite en réponse à la violence de son père et de sa belle-mère comme la recherche d'une certaine « *coupure culturelle* » (Thin). En effet, alors que pour certaines familles très éloignées de la culture scolaire, « *"réussir" à l'école signifie immédiatement une "trahison" à l'égard de la famille* » (Lahire, 1998), on peut penser que L. cherche volontairement à réussir afin de s'extraire de ce milieu et ne pas reproduire le schéma de son père.

D'ailleurs dans l'article de Lahire sur la réussite scolaire en milieux populaires, aucune des situations familiales mis en avant ne correspondent à celle de L. Au contraire même, une de ses réponses : « *Par exemple je dis des calculs, après je dis les, les qu'est-ce que ça fait combien, après ils arrêtent pas de me traiter de "bolosse"* » rend compte d'un certain mépris de sa famille à son égard. En écoutant parler le petit garçon, j'ai ressenti dans sa voix mais aussi dans son expression une sorte de tristesse mêlée à de la colère face à cette indifférence.

Toutefois, on peut penser que l'implication de ses grands-parents dans son éducation et sa scolarité (int. n°86) compensent les « lacunes » du papa et encouragent L. à poursuivre ses efforts.

Pour conclure avec L., la fin de l'entretien ne m'a pas permis de me faire une idée précise de l'image de l'école véhiculée au sein de la sphère familiale (int. n°90, 94 et 96). Il semble, toutefois, que cela ne soit pas un sujet de discussion fréquent.

Néanmoins, pour avoir rencontré très brièvement le papa à deux reprises (justifier une absence et ramener L. après un rendez-vous), ce dernier apparaît très autoritaire voire agressif. Franchir les murs de l'école ne semble absolument pas un problème comme cela pourrait l'être pour des familles issues d'un milieu populaire (Meirieu, 1997). En revanche, il est certain que les relations école/famille sont extrêmement tendues et que le petit garçon en souffre même si cela n'influe pas (du moins pour l'instant) sur ses résultats scolaires.

Pour S., la situation est plus difficile au niveau scolaire puisque qu'il montre d'importantes difficultés qui tendent à s'accroître au fil de l'année. En effet, les évaluations faites en janvier sont assez alarmantes comparées à celles de novembre où quelques compétences étaient acquises. Alors avoir longuement discuté avec lui au cours de mon stage, j'ai compris que ses résultats et son manque de travail étaient dus à un déficit de confiance en soi et de considération assez importants. A plusieurs reprises, je l'ai entendu dire : « *De toute façon, je n'y arriverai jamais, je suis trop nul* », « *Je suis un bon à rien* » ou même « *J'ai rien dans la tête* ». Il m'a également confirmé qu'il savait très bien qu'il était nul car sa maman lui disait tous les jours. Aussi, à force de persuasion, le petit garçon s'est convaincu d'être mauvais et incompetent. Difficile alors de trouver les mots pour remettre en cause les paroles de sa propre mère et lui faire redonner confiance en lui.

S. est donc tiraillé entre les propos de sa mère et ceux contradictoires de l'enseignante, qui le font plonger petit à petit dans l'échec scolaire.

D'ailleurs impossible pour l'enseignante titulaire d'obtenir un rendez-vous avec cette maman : « *Elle dit qu'elle va voir la maitresse mais à chaque fois elle, elle voit même pas la maitresse* ».

Les explications sont nombreuses et sans répéter celles déjà avancées dans ce chapitre, on peut penser que « *La précarité économique, la distance symbolique à l'école et le repli sur la cellule familiale font obstacle à une démarche positive en direction de l'école* »⁷⁰.

Ajouté à cela et comme l'expliquent Duru-Bellat et Van Zanten (1999), les familles étrangères sont nettement moins nombreuses à rencontrer les enseignants et ce d'autant plus que leur enfant se trouve en difficulté scolaire. La langue et les « *malentendus culturels* » étant des obstacles supplémentaires à dépasser.

Aussi, comme pour la maman de O., cette mère de famille ne s'est pas présentée à un premier rendez-vous et n'a semble t-il pas fait les démarches pour en obtenir un second (int. n°84). Ayant déjà été convoquée d'urgence par le directeur pour des faits de maltraitance sur son enfant, il n'est pas surprenant que cette maman ne se soit pas rendue à cet entretien. En effet, « *ne pas se rendre aux convocations permet entre autres aux parents 1) d'éviter les jugements scolaires professoraux souvent stigmatisant à propos de leurs enfants ; 2) d'éviter la mise en cause enseignante de leurs capacités éducatives (...)* »⁷¹

Au final, cet événement met en avant une difficile relation école/famille accentuée par un signalement d'enfant en danger faite par le directeur et l'enseignante titulaire à l'encontre de la maman. Conscient de cette situation et des tensions entre ces deux instances, S. peine à trouver sa place. Ses résultats scolaires corrects en début d'année sont en chute libre, ce qui me pousse à penser que cette situation de conflit est une des causes à l'origine des difficultés de cet élève.

70 Ibid. p. 163

71 DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école, la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR. p. 218

Conclusion

Aussi modeste soit-il ce mémoire tente de comprendre les rapports qui lient les familles populaires à l'École publique française. Éclairée par l'évolution socio-historique de la relation école / famille depuis l'Ancien Régime, cette recherche met en avant l'âpreté de la construction de cette relation marquée, durant plusieurs siècles, par l'exclusion des familles.

Aussi, après avoir défini les caractéristiques des familles populaires, aux trajectoires sociales et culturelles très hétérogènes, ce mémoire dresse un inventaire des causes explicatives des tensions accentuant la prise de distance de ces familles vis à vis du système éducatif.

Plus concerné que les classes moyennes et supérieures, ce groupe social se voit également touché par la difficulté scolaire qui n'épargne pas les élèves dès leur première année de scolarité obligatoire. De là, on peut s'interroger sur le possible rapport entre la relation école / famille populaire et la réussite ou l'échec scolaire des élèves issus de ces milieux.

Dépassant les arguments fréquents, mais somme toute, simplistes justifiant de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves, l'interaction entre l'école et la famille, instances majeures de socialisation de l'enfant, permet d'appréhender une nouvelle dimension de ce phénomène.

Aussi, la construction du cadre théorique réalisé durant cette première année de recherche avait pour objectif de répondre à trois hypothèses principales :

- ✕ une forte relation de confiance, d'écoute et de communication entre l'école et la famille favoriserait la réussite scolaire des enfants
- ✕ cette relation serait difficile à construire notamment pour les familles issues d'un milieu populaire dont les enfants montrent davantage de difficultés scolaires
- ✕ une méconnaissance réciproque de ces deux instances pourraient être la cause d'un dysfonctionnement dans cette relation

Le travail mené a effectivement permis de confirmer ces trois hypothèses en montrant d'une part que les enseignants ne pouvaient plus travailler seul et qu'un étroit partenariat avec les familles était nécessaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Or, cette construction n'est pas innée et des jugements stéréotypés réciproques émis par ces deux instances l'une envers l'autre freine son avancée. Ajouté à cela, la méconnaissance du système scolaire et les obstacles culturels et langagiers auxquels sont principalement confrontées les familles immigrées ou issues des milieux populaires les éloignent toujours plus de l'école.

Aussi, ce comportement s'accroît à mesure que les enfants éprouvent des difficultés scolaires, leur rappelant pour une majorité d'entre eux, un passé douloureux voire chaotique. Ne comprenant pas cette absence, perçue comme un manque d'implication, les enseignants rejettent alors cet échec scolaire sur des causes externes et notamment familiales.

Or, comme le dit Lahire (1995), ce n'est pas l'absence d'une relation école/famille « saine » qui entraîne l'échec scolaire mais bien l'échec scolaire qui rompt cette relation.

Par la suite et afin d'évaluer la pertinence de ces hypothèses sur le terrain, je me suis rendue dans une classe de cours préparatoire située au cœur d'un quartier populaire et dans laquelle j'ai enseigné durant neuf jeudis. Ainsi, après plusieurs observations outillées et analyses d'entretien, j'ai pu constater les difficultés à construire des relations de confiance avec les parents issus de milieux défavorisés. D'ailleurs, je me suis moi-même retrouvée dans cette situation, face à des mamans très méfiantes, refusant le dialogue ou la rencontre. Aussi, mon analyse, bien que limitée au vu du nombre de familles rencontrées, m'a confortée dans l'idée que la méconnaissance du système et les craintes des jugements négatifs de la part des professeurs étaient l'une des raisons de ce refus de collaboration.

Concernant en revanche, l'impact de la relation école/famille sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves de cours préparatoire notamment, mon enquête de terrain ne m'a pas permis d'obtenir des résultats aussi nets et tranchés que ceux illustrant les ouvrages et les revues spécialisés sur le sujet. En effet, n'ayant pu rencontrer qu'une seule maman, la majorité de mes analyses se sont fondées sur des informations soutirées auprès des membres de l'équipe pédagogique ou des enfants eux-mêmes, pas suffisants pour tirer des conclusions de causalité satisfaisantes. Ajoutés à ces biais, la fiabilité des réponses émises sur des sujets parfois sensibles est à questionner.

De plus, quelques contre-exemples, bien que très intéressants à analyser, sont venus « contrarier » ma première hypothèse concernant l'impact de cette relation sur les résultats scolaires des élèves. En effet, le cas de L prouve nettement qu'une relation tendue entre ces deux instances peut toutefois produire de la réussite scolaire et fort heureusement.

Finalement, ce travail m'a fait prendre conscience de la nécessité de construire une relation d'écoute et de confiance avec les parents en les considérant comme des acteurs indispensables au fonctionnement de l'école. Il est indéniable que dans l'exercice de mes fonctions, mes relations avec les parents seront colorées de tous ces apports intériorisés et des situations lues ou vécues.

Ayant toujours voulu exercer ce métier pour venir en aide aux élèves les plus en difficultés, ce mémoire contribue fortement à la compréhension des mécanismes à l'origine de l'échec scolaire et en filigrane aux moyens d'y faire face.

Bibliographie / Sitographie

◆ **Ouvrages théoriques**

AUDUC, J-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Champigny-sur-Marne : SCEREN – CNDP – CRDP

BOUVEAU, P., COUSIN, O., FAVRE, J. (1999). *L'école face aux parents, analyse d'une pratique de médiation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur. 2^e édition (2007)

DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école, la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. « Les relations aux agents scolaires : l'école mise à distance ». Rennes : PUR.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Chapitre 8 : « Les pratiques éducatives des familles ». Paris : Armand Colin (3^e édition),.

GAYET, D. et al.(1999). *L'école contre les parents*. Institut national de recherche pédagogique

GLASMAN, D. (1992) *L'école réinventée? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan

GONTARD, M. (1959). *L'enseignement primaire en France, de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*. *Annales de l'université de Lyon*. Paris

KHERROUBI, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne : Éditions érès

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil / Gallimard.

LEBRUN, F. VENARD, M. QUENIART, J. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1480-1789)*. Éditions Perrin

MEIRIEU, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? in DUBET, F. (dir. de) *École, familles : le malentendu*. Paris : éditions Textuel

MEIRIEU, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. « Les profs, on ne peut jamais les voir ! »... ou comment renouer le dialogue dans l'intérêt de l'enfant. Paris : Plon.

MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : Éditions La Découverte

MIGEOT-ALVARADO, J. (2000). *La relation école-famille « peut mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

PERIER, P. (2005). *École et familles populaires, sociologie d'un différend*. Rennes : PUR

PROST, A. (1968). *L'enseignement en France 1800-1967*. Paris : A.Colin

TROGER, V. (2008). *Pierre Bourdieu*. Auxerre : Sciences humaines éditions.

◆ Articles

ARCHAMBAULT, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées, *Espace, populations, sociétés*, 211-225.

BELMONT, B. (1999). Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ?, *Revue de l'AIS*, 7, *Institutions et familles*

CHAUVEAU, G. ROGORAS-CHAUVEAU, E. (1992). Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 5-18

CHAUVEL, L. (2001). Le retour des classes sociales? *Revue de l'OFCE*, 79, 315-358

DEVAUX, J-M. HAMEL, M. VRIGNON, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire. *Communication et langages*, 79, 40-53

LAHIRE, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 104-109

MINGAT, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63

PERIER, P. (2007). École et familles populaires, dossier *XYZep*, 26, 1-8

◆ Textes officiel

EDUSCOL. (2010). *Lire au CP*. Programmes 2008. Ressources pour faire la classe à l'école

HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION. (2007). L'École primaire. Bilan des résultats de l'École - 2007

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2006). La place et le rôle des parents dans l'école. Rapport n°2006-057

OCDE. (2007). Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ?. PISA à la loupe n°10

THELOT, C. (2004). Rapport officiel « Pour la réussite des tous les élèves ». Paris : La documentation française

◆ Conférences et recherches

Conférence de PERIER, P. (2009). Les relations entre les familles et l'école : enjeu, partenariat, distance.

Conférence de presse commune de LANG, J. et ROYAL, S. (2001), en préparation du sommet mondial de l'enfance.

PEYRONIE, P. PIOT, T. (2001). *Les relations réciproques Ecole - Familles en grandes difficultés*. Rapport de recherche du CERSE – Université de Caen (EA 965).

THIN, D. « L'école et les familles populaires », Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon

◆ Sites internet

http://apfee.asso.fr/files/Paragraphes/Paragraphes_ImageOuDocument_3.pdf visité le 20/04/2012 à 10h15

<http://eduscol.education.fr/> visité le 21/03/2012 à 20h15

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf visité le 20/04/2012 à 12h00

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483/0000.pdf> visité le 25/04/2012 à 22h25

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174> visité le 19/04/2012 à 17h45

<http://www.oecd.org/dataoecd/4/52/49012528.pdf> visité le 01/05/2012 à 11h20

<http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/ecoleetparents.pdf> visité le 23/03/2013 à 09h30

Tables des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation de l'élève

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien mené avec O.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien mené avec B.

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien mené avec la maman de B.

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien mené avec S.

Annexe 6 : Retranscription de l'entretien mené avec L.

Annexe 7 : Résultats des évaluations de lecture de la première période.

Annexe 8 : Résultats des évaluations de lecture de la deuxième période.

Annexe 1 : Grille d'observation de l'élève

| Partie 1 : Observation du caractère de l'élève | <u>Avant</u> | <u>Après</u> |
|--|---------------------|---------------------|
| Le niveau d'activité : calme, nerveux, hyperactif, passif... | | |
| L'intensité d'expression : émotif, colérique, impassible... | | |
| La confiance en soi : sûr de soi, incertain, hésitant... | | |
| La sensibilité : facilement perturbable, réaction vive, agressif | | |
| L'humeur : optimiste, jovial, triste... | | |
| La communication : grand parleur, timide, effacé, ouvert | | |

| Partie 2 : Observation du comportement de l'élève dans la classe | <u>Avant</u> | <u>Après</u> |
|---|---------------------|---------------------|
| Le respect : règles, adultes, enfants, matériel... | | |
| La punition : fréquence, attitude | | |
| La prise de parole : fréquence, pertinence | | |
| Le travail de groupe : coopération facile, nombreux conflits... | | |
| La place dans le groupe : suiveur, leader, soumis, dominant... | | |
| La présence : effacé, réservé, bruyant... | | |

| Partie 3 : Observation du travail scolaire | <u>Avant</u> | <u>Après</u> |
|--|---------------------|---------------------|
| La persistance : tenace, patient, renonce facilement... | | |
| Le niveau d'attention : temps de concentration | | |
| L'autonomie face à la tâche : se débrouille seul, besoin de l'adulte | | |
| L'exécution de la tâche : temps et efficacité | | |
| La capacité à suivre le rythme de la classe | | |
| L'organisation du travail : anticipation, consignes suivies... | | |
| Les progrès : progression, stagnation, régression | | |

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien mené avec O.

| | | |
|----|------------|---|
| 1 | Professeur | Alors O. est-ce que tu aimes l'école ? |
| 2 | Élève O. | Oui. |
| 3 | PE | Et pourquoi t'aimes l'école ? |
| 4 | O | Parce qu'on travaille bien. |
| 5 | PE | D'accord. Est-ce que tu peux me raconter un bon et un mauvais souvenir de l'école ? |
| 6 | O | (silence) Un bon et un mauvais ? |
| 7 | PE | Oui, un bon souvenir, quelque chose que t'as adoré à l'école. |
| 8 | O | J'adore faire les activités. |
| 9 | PE | Ouais. Le travail ? En mathématiques, les activités comme ça ? |
| 10 | O | Oui. |
| 11 | PE | D'accord. Hum... et qu'est-ce que t'aimes pas, un mauvais souvenir que t'as eu, où t'étais triste, où t'as pleuré ? |
| 12 | O | (silence) J'aime pas être punie. |
| 13 | PE | T'aimes pas être punie ?!! D'accord. Est-ce que tu préfères la maternelle ou le CP ? |
| 14 | O | Le CP. |
| 15 | PE | Pourquoi ? |
| 16 | O | (silence) Parce que... j'aime bien. |
| 17 | PE | D'accord. Parce qu'on travaille mieux, on travaille plus ? |
| 18 | O | On travaille plus. |
| 19 | PE | Et en maternelle, y'avait plus de jeux. |
| 20 | O | Oui. |
| 21 | PE | T'aimais pas jouer ? |
| 22 | O | Si j'aime bien. |
| 23 | PE | T'aimes bien jouer aussi, d'accord. Est-ce que tu trouves que c'est important d'aller à l'école ? |
| 24 | O | Oui. |
| 25 | PE | Pourquoi ? |
| 26 | O | Je sais pas. |
| 27 | PE | Et t'aimerais bien, tu serais contente si y'avait pas d'école ? |
| 28 | O | Oui. |
| 29 | PE | Oui ? Ba alors en fait, t'aimerais bien rester à la maison. |

| | | |
|----|----|--|
| 30 | O | Oui. |
| 31 | PE | Tu ne trouves pas que c'est si important que ça l'école ? |
| 32 | O | Nan. |
| 33 | PE | D'accord. A ton avis qu'est-ce qu'il faut pour réussir à apprendre à lire ? |
| 34 | O | Pour réussir à apprendre à lire ?... (silence). |
| 35 | PE | Tu sais pas ? |
| 36 | O | Nan. |
| 37 | PE | Nan ? Toi tu sais lire un p'tit peu quand même. |
| 38 | O | Moui |
| 39 | PE | Alors qu'est-ce que t'a fait pour réussir à lire ? |
| 40 | O | J'ai pris un cahier... |
| 41 | PE | T'as pris un cahier. |
| 42 | O | ... pour lire et après, après ptit à ptit on a pris une feuille et on regardait vers le tableau et... on lisait. |
| 43 | PE | Mais euh... c'est plus à l'école que t'as appris à lire avec la maitresse ou avec ta maman ? |
| 44 | O | A l'école. |
| 45 | PE | A l'école ? D'accord. Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes leçons à la maison ? |
| 46 | O | Euuhhhh... |
| 47 | PE | A la maison, est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide pour faire tes leçons ? |
| 48 | O | Hummmmm.... |
| 49 | PE | Nan ? D'accord. Pourquoi personne t'aide ? |
| 50 | O | Si y'en a qui m'aide pour, euh, m'aider des mots que j'arrive pas mais.... |
| 51 | PE | Oui mais est-ce que c'est à la maison, c'est quelqu'un de la maison ? |
| 52 | O | Oui. |
| 53 | PE | C'est maman ? |
| 54 | O | Oui. |
| 55 | PE | Et comment est-ce qu'elle fait pour t'aider maman ? |
| 56 | O | Bah... hum... (silence). Elle dit « pe », « pppeetit ». |
| 57 | PE | D'accord. Donc maman elle t'aide à lire. |
| 58 | O | Oui. |
| 59 | PE | D'accord. |
| 60 | O | C'est comme ça que j'ai appris à lire. |

| | | |
|----|----|---|
| 61 | PE | Est-ce qu'il y a d'autres personnes, à l'extérieur, mais pas de la, pas de ta famille qui t'aide à faire tes leçons ? |
| 62 | O | Mes leçons ? La maison de quartier. |
| 63 | PE | La maison de quartier ? |
| 64 | O | Oui. |
| 65 | PE | Tu y vas tous les jours à la maison de quartier ? |
| 66 | O | Oui, des fois oui, des fois non. Hum... des fois quand j'ai pas de devoir, des fois quand j'ai des devoirs. |
| 67 | PE | Est-ce que des fois ta maman elle vient dans l'école pour faire les sorties, pour accompagner à la bibliothèque, à la piscine ? |
| 68 | O | Nan. |
| 69 | PE | Nan, elle vient jamais ? |
| 70 | O | Nan. |
| 71 | PE | Elle fait jamais ça ? |
| 72 | O | Nan. |
| 73 | PE | Pourtant elle a un petit peu de temps, nan ? Elle travaille pas maman ? |
| 74 | O | Hum... nan mais elle a des choses à faire. |
| 75 | PE | Elle a pas trop envie de venir des fois ? |
| 76 | O | Nan. |
| 77 | PE | Et pourquoi elle a pas envie de venir? |
| 78 | O | Parce que des fois elle est chez le dentiste. |
| 79 | PE | Est-ce que tu crois que maman elle aime bien l'école ? |
| 80 | O | (silence). |
| 81 | PE | Bof ? |
| 82 | O | Je sais pas. |
| 83 | PE | Tu sais pas trop. Et maman est-ce qu'elle te dit que c'est bien l'école ou que c'est pas bien ? |
| 84 | O | Bien. |
| 85 | PE | Elle te dit que c'est important l'école ? |
| 86 | O | Nan. |
| 87 | PE | Pourquoi toi tu....t'as envie d'avoir des bonnes notes à l'école ? |
| 88 | O | Ba je sais pas, je travaille bien. |
| 89 | PE | Et pourquoi tu travailles bien ? |
| 90 | O | Parce que j'apprends à lire. |
| 91 | PE | Mais c'est important ça pour toi de savoir lire ? |

| | | |
|----|----|---|
| 92 | O | Hum... oui. |
| 93 | PE | Pour faire quoi ensuite ? |
| 94 | O | Après pour, après quand je serai grande pour lire plus, plus, plus vite. |
| 95 | PE | Qu'est-ce qui te motive à bien travailler ? |
| 96 | O | Bah la lecture. |
| 97 | PE | Et pourquoi tu veux avoir des bonnes notes ? C'est parce que tu veux être fière de montrer ça à maman ? Parce que t'aimes bien avoir des bonnes notes ? |
| 98 | O | Oui. |
| 99 | PE | D'accord. Bon, hey bien merci O. |

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien mené avec B.

| | | |
|----|------------|---|
| 1 | Professeur | Donc B., je voulais savoir si tu aimais bien l'école ? |
| 2 | Élève B. | Oui |
| 3 | PE | Oui, tu aimes bien ? Et pourquoi ? |
| 4 | B | Parce que... euh... on travaille bien et on fait des trucs bien. |
| 5 | PE | Tu fais des trucs bien... d'accord. Est-ce que tu peux me raconter un bon souvenir de l'école ? |
| 6 | B | Et ben toi, tu m'fais des travaux bien et puis moi je travaille bien. |
| 7 | PE | D'accord, ça c'est un bon souvenir de l'école ? Et un mauvais souvenir de l'école ? |
| 8 | B | Et ben c'est ... hum... |
| 9 | PE | Un souv... quelque chose à l'école qui s'est passé et ... tu as vraiment gardé un mauvais souvenir... |
| 10 | B | Euh... dans la cour... |
| 11 | PE | ...et tu étais triste. |
| 12 | B | ... euh... dans la cour personne y joue avec moi et puis j'étais toute seule dans un coin. |
| 13 | PE | Tu étais toute seule ?! Ca fait longtemps de ça ou c'était cette année ? |
| 14 | B | Cette année. |
| 15 | PE | Cette année ? D'accord. (silence). Est-ce que tu préfères l'école maternelle ou le CP ? |
| 16 | B | Le C... le CP et la.. les deux. |
| 17 | PE | T'aimes bien les deux ? C'était bien aussi la maternelle ? Ouais ?... Euh alors... A ton avis, à quoi ça sert l'école ? |
| 18 | B | A travailler bien et à écouter la maitresse. |
| 19 | PE | Ca sert à ça l'école ? D'accord. Est-ce que tu trouves que c'est important d'aller à l'école ? |
| 20 | B | Oui. |
| 21 | PE | Oui ? Est-ce que t'aimerais bien qu'il n'y ait pas d'école ? |
| 22 | B | ... Nan, quand y a pas d'école, nan. |
| 23 | PE | Tu t'ennuies quand y a pas d'école ? Mouais ? Et pourquoi tu trouves que c'est important d'aller à l'école. |
| 24 | B | Nan, c'est pas très important quand cela ils sont malades et... et ben et ben y sont pas école. |
| 25 | PE | Pourquoi toi tu trouves que c'est important ? |

| | | |
|----|----|--|
| 26 | B | Ba parce que pour... euh ...pour y a des trucs importants si on va à la piscine, l'autre il veut aller à la piscine mais s'il est malade et ben... |
| 27 | PE | D'accord, très bien. Euh... autrement, à ton avis qu'est-ce qu'il faut pour réussir à bien lire ? |
| 28 | B | Et ben faut, faut prendre les, les mots à... à... à bien lire et après on sait tout. |
| 29 | PE | D'accord. Et euh... autrement est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide à faire tes leçons à la maison ? |
| 30 | B | Oui. |
| 31 | PE | Oui ? Qu'est-ce qui t'aide à faire tes leçons ? |
| 32 | B | Euh, ma sœur. |
| 33 | PE | Ta petite sœur ? Ta grande sœur ? |
| 34 | B | Ma grand sœur, C. |
| 35 | PE | Elle a quel âge ? |
| 36 | B | Euh... ché plus. |
| 37 | PE | Elle est grande ? Elle est à l'école, elle est au collège, elle est au lycée ? |
| 38 | B | Elle a pas d'école, elle a... elle est avec une dame, euh...euh ... au boulot et ben...et ben ils ramassent le caca et tout. |
| 39 | PE | D'accord. Euh... Est-ce que C. quand elle te fait tes leçons, c'est différent de ce que fait la maitresse ? |
| 40 | B | Oui. |
| 41 | PE | C'est un petit peu différent ? Pourquoi c'est différent ? |
| 42 | B | Ba parce que en fait, elle me dit des mots et puis quand, que... euh... et que c'est marqué sur le cahier... du soir et euh et... et après elle prend nos ca... elle prend un livre et j'dois lire les mots. |
| 43 | PE | D'accord. C'est difficile ? |
| 44 | B | Nan. |
| 45 | PE | Nan ? C'est facile ? D'accord. Et est-ce que des fois ta maman elle t'aide à faire tes leçons ? |
| 46 | B | Oui. Quand C. elle est pas là. |
| 47 | PE | Et ça se passe bien ? |
| 48 | B | ... (Hochement de tête). |
| 49 | PE | Ouais ? Elle aime bien ta maman faire les leçons avec toi ? |
| 50 | B | Hum. |
| 51 | PE | Et enfin, je voulais te demander... euh... est-ce que tes parents... euh... ta maman des fois elle vient dans l'école, est-ce qu'elle fait les sorties scolaires ? |
| 52 | B | ... (Hochement de tête). |

| | | |
|----|----|--|
| 53 | PE | Oui ? Et t'aimes bien quand elle fait les sorties avec toi ? |
| 54 | B | ... |
| 55 | PE | C'est quand la dernière fois qu'elle est venue dans l'école ? Ou qu'elle a fait la sortie ? |
| 56 | B | Euh...elle est venue hier et... euh... hier soir. |
| 57 | PE | D'accord. Dans l'école ? Elle a vu la maitresse ? |
| 58 | B | Oui. |
| 59 | PE | Oui ? D'accord. Et euh... |
| 60 | B | Ils ont fait une réunion. |
| 61 | PE | Ah, ils ont fait une réunion. Ah oui, parce que ta maman elle est parent d'élève, c'est ça ? D'accord. Et euh... toi, donc tu aimerais bien réussir à l'école. Pourquoi tu aimerais bien réussir, avoir des bonnes notes et cetera ? |
| 62 | B | Ba parce que j'aime bien les, les points verts et tout. |
| 63 | PE | D'accord. Est-ce que toi ta maman elle aime bien l'école ? |
| 64 | B | Oui. |
| 65 | PE | Est-ce que à la maison elle te dit de bien travailler ? |
| 66 | B | Hum. |
| 67 | PE | Oui ? Des fois, un petit peu, beaucoup, tous les jours ? |
| 68 | B | Beaucoup. |
| 69 | PE | Elle te dit qu'il faut bien travailler à l'école ? |
| 70 | B | ... |
| 71 | PE | D'accord. Et est-ce qu'elle te rouspète des fois quand tu... |
| 72 | B | Nan. |
| 73 | PE | Nan. Elle te rouspète jamais. |
| 74 | B | Jamais. |
| 75 | PE | A chaque fois, elle t'encourage, elle te dit que c'est bien que tu travailles bien et cetera ? D'accord, bon ba... très bien. Est-ce que tu as d'autres choses à me dire ? |
| 76 | B | Nan. |
| 77 | PE | Bon ba merci B. |

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien mené avec la maman de B.

| | | |
|----|------------|---|
| 1 | Professeur | Je vais d'abord vous posez des questions sur l'École en général et ensuite plus sur l'école A. Alors, est-ce que vous gardez un bon souvenir de votre scolarité, en règle générale, en élémentaire... |
| 2 | Maman | En élémentaire oui... |
| 3 | PE | ... au collège. |
| 4 | M | ... mais pas au collège. |
| 5 | PE | Nan, pas au collège. Vous étiez sur Saint-Nazaire en élémentaire ? |
| 6 | M | Nan, nan, j'ai toujours été du côté de l'est moi. |
| 7 | PE | Ah d'accord, ok. Est-ce que vous remarquez des différences importantes entre l'École de votre enfance et l'École d'aujourd'hui ? |
| 8 | M | Oui. |
| 9 | PE | Comme quoi par exemple ? |
| 10 | M | Que c'est mieux. |
| 11 | PE | Aujourd'hui ? |
| 12 | M | Oui. |
| 13 | PE | D'accord. Et est-ce que vous percevez l'école plus comme une chance pour votre enfant ou comme une contrainte ? |
| 14 | M | Nan une chance ! |
| 15 | PE | Et donc pour vous, à quoi ça sert l'école ? |
| 16 | M | Ba c'est pour son avenir. |
| 17 | PE | Ouais, pour son avenir, pour la préparer à un métier pour plus tard. |
| 18 | M | Oui voilà, à un métier et puis affronter la vie plus tard donc euh... |
| 19 | PE | Oui, d'accord. Est-ce que vous pensez qu'aujourd'hui l'école elle est en crise ? |
| 20 | M | Hum, nan. |
| 21 | PE | Parce que souvent on entend l'école, elle est en crise, et cetera, ça va pas, ça va mal. |
| 22 | M | Hum, nan. |
| 23 | PE | ... donc nan pour vous, c'est, c'est plutôt positif ? |
| 24 | M | Hum. |
| 25 | PE | Est-ce que vous avez confiance en l'école ? |
| 26 | M | Oui. |
| 27 | PE | D'accord. Euh... et est-ce que vous pensez qu'une mauvais entente entre les parents et l'école ça peut influencer sur la réussite scolaire ? |

| | | |
|----|----|---|
| 28 | M | Oui, ça peut jouer dessus. |
| 29 | PE | Oui, ça peut ... et donc vous avez des exemples ou euh... |
| 30 | M | Bah...(silence). Nan pas, pas vraiment des exemples mais bon c'est vrai que... |
| 31 | PE | Pour vous... |
| 32 | M | Les relations si elles sont ... |
| 33 | PE | ... c'est... important... |
| 34 | M | Ouais. |
| 35 | PE | ... d'avoir une bonne relation. |
| 36 | M | Une bonne relation. |
| 37 | PE | D'accord. Autrement donc concernant plus l'école A. avec les enseignants, ça se passe plutôt bien ? |
| 38 | M | Ba oui, fin pour moi ça se passe bien. |
| 39 | PE | En fait, vous avez vos trois filles scolarisées ici ? |
| 40 | M | Oui. |
| 41 | PE | Donc vous n'avez jamais scolarisé vos filles dans d'autres écoles ? |
| 42 | M | Non, tous mes enfants sont passés par cette école. |
| 43 | PE | Ah oui, d'accord. Est-ce que vous trouvez que la communication entre les professeurs, le directeur, les parents, elle est assez ouverte, assez facile ? |
| 44 | M | Ba pour moi oui mais j'entends des gens qui sont... qui des fois se plaignent mais moi j'ai jamais trouvé quoi que se soit à redire. |
| 45 | PE | Si vous, vous voulez par exemple discuter avec P. (titulaire de la classe) y a aucun problème. |
| 46 | M | Ba voilà ouais. |
| 47 | PE | D'accord. Est-ce que ...ba oui fin j pense que pour vous oui mais... est-ce que vous rentrez facilement dans l'école, au sein de l'école ? |
| 48 | M | Oui. Ba oui (rires), j'y suis même beaucoup. |
| 49 | PE | Oui c'est vrai que... bon vous c'est un petit peu particulier, au début c'était plus pour des parents justement qui étaient un peu... qui restaient que à la porte de l'école et qu'osaient pas entrer. Mais c'est vrai que vous, vous y êtes souvent. Est-ce que vous avez participé à la réunion de rentrée ? |
| 50 | M | ... |
| 51 | PE | Euh, P. elle avait organisé une réunion au mois de septembre avec tous les parents de la classe. |
| 52 | M | Nan parce je crois que ça s'est trouvé avec une autre réunion qui était en bas donc euh, c'était pas facile de... |
| 53 | PE | Ah oui d'accord, ok mais si vous aviez pu, vous y auriez participé ? |

| | | |
|----|----|---|
| 54 | M | Oui. Ah ba oui normalement je participe à toutes. |
| 55 | PE | A toutes les réunions, oui. Euh... est-ce que si vous voulez faire un entretien individuel avec P. par exemple à propos de la scolarité de B. ou même de V. (la grande sœur de B.), est-ce que c'est plus vous qui souhaitez pren..., qui prenez le rendez-vous ou c'est plus P. qui vous demande le rendez-vous. |
| 56 | M | Moi je... j'crois que c'est les deux, moi je dem... |
| 57 | PE | Les deux ? Vous dem... |
| 58 | M | Oui, parce que... |
| 59 | PE | ... andez si jamais ça va pas, c'est elle qui vous demande. |
| 60 | M | Ouais. |
| 61 | PE | D'accord. Est-ce que vous avez déjà participé à des sorties scolaires en tant que parent accompagnateur. |
| 62 | M | Oui, beaucoup même (rires). |
| 63 | PE | D'accord. |
| 64 | M | Donc euh... déjà l'année dernière, toute l'année c'était pratiquement moi tout le temps alors... |
| 65 | PE | En maternelle aussi vous êtes sollicitée ? |
| 66 | M | Oui. Oui. |
| 67 | PE | Qu'est-ce que vous pensez de l'aide personnalisée ? Est-ce que vous êtes favorable à ... ? |
| 68 | M | Oui, moi j'trouve que c'est bien. |
| 69 | PE | Oui donc V. elle fait, B. aussi enfin tous les CP ils font mais... Oui, vous trouvez vraiment que c'est un coup de pouce pour les ... |
| 70 | M | Et puis même les enfants, ma fille elle attendait que ça donc euh... |
| 71 | PE | Ah oui !! |
| 72 | M | V. elle savait que sa sœur le faisait avant elle et puis ... |
| 73 | PE | Oui. |
| 74 | M | ...elle attendait son tour. |
| 75 | PE | Elles aiment bien... euh... |
| 76 | M | Ah oui. Ba si elles pouvaient passer tout leur temps dans l'école elles le feraient parce que... |
| 77 | PE | Ah oui (rires). |
| 78 | M | ... elles m'ont même demandé une fois si on pouvait pas y dormir. |
| 79 | PE | Ah oui, d'accord. |
| 80 | M | Pour vous dire que... |
| 81 | PE | (rires). |
| 82 | M | ... l'école. |

| | | |
|-----|----|---|
| 83 | PE | Bon ba tant mieux. |
| 84 | M | Elles aiment pas les vacances moi les miennes. |
| 85 | PE | Je parlais un petit peu tout à l'heure à B. c'est vrai qu'elle m'a dit que elle s'ennuyait quand y' avait pas d'école. Et euh... est-ce que fin... Vous êtes pour ou contre les leçons à la maison... ça fait un petit peu débat aussi. |
| 86 | M | Ba disons que... euh... la technique comme elle a V. c'est bien c'est toute la semaine elle a des leçons mais le week-end on n'en a pas. |
| 87 | PE | D'accord. |
| 88 | M | Ça s'est bien. Le week-end... |
| 89 | PE | Ça permet de souffler un peu. |
| 90 | M | Ça fait souffler tout le monde un peu. |
| 91 | PE | Donc vous vous êtes plus pour les leçons ? |
| 92 | M | Ba oui parce que quand il y a des problèmes pour... y a des trucs qui vont pas comme là l'autre jour, elle avait du mal avec sa poésie du moins sa récitation... Donc euh. |
| 93 | PE | Oui, je vois. Est-ce que vous essayez dans la mesure du possible d'aider votre enfant lors de ses leçons à la maison ou quelqu'un d'autre de la famille ? |
| 94 | M | Euh, en général c'est à dire que moi étant meilleur en français et tout ça, géo et les trucs comme ça, c'est moi pour ça et mon mari c'est plutôt les maths. Donc on se divise tous les deux. |
| 95 | PE | Et ça se passe bien ? |
| 96 | M | Oui. |
| 97 | PE | Par exemple, comment vous vous y prenez avec B. pour l'aider dans ses leçons ? Un exemple. |
| 98 | M | C'est un peu plus dur. |
| 99 | PE | Ah oui ? |
| 100 | M | Hum. |
| 101 | PE | Avec B. la lecture ? |
| 102 | M | Ba au bout d'un moment elle veut plus continuer ou... |
| 103 | PE | Ouais, d'accord. |
| 104 | M | C'est pas V. on voit bien la différence entre les deux là. |
| 105 | PE | Et des fois, il y a des petits conflits ? |
| 106 | M | (silence). Elle commence à se mettre en conflit toutes les deux ba quand... parce qu'on félicite beaucoup ba V. un peu. On a tendance à trop... on fait pas attention à B. mais euh... |
| 107 | PE | D'accord. |

| | | |
|-----|----|--|
| 108 | M | Donc c'est ... peut-être dans un sens ça, ça lui fait du bien parce que du coup, elle demande à faire ses devoirs. |
| 109 | PE | Ah oui |
| 110 | M | Tandis que bon V. elle fait automatique, on a même pas besoin de lui en parler que B. si elle peut se faire oublier c'est très bien. Mais maintenant elle a... |
| 111 | PE | D'accord, donc ensuite mes autres questions c'étaient au cas où... si jamais vous n'aviez pas le temps par exemple de faire ses leçons, est-ce que des fois, elle va à la maison de quartier ou... |
| 112 | M | Elles m'ont demandé mais c'est vrai que je les ai pas... |
| 113 | PE | Non... donc en général les leçons c'est plus à la maison avec vous avec... si B. elle me disait aussi des fois sa grande sœur... |
| 114 | M | Oui. |
| 115 | PE | ... qui l'aide. |
| 116 | M | Hum. |
| 117 | PE | Ok, donc je pense que j'ai fait le tour. Vous habitez dans le quartier ? |
| 118 | M | Oui, juste à côté de l'école E. |
| 119 | PE | Ah d'accord. Et autrement avec B. vous êtes contente, ça se passe bien avec les camarades de classe ? |
| 120 | M | Oui ça se passe bien, elles ont l'air... |
| 121 | PE | Hum... |
| 122 | M | Elles n'ont pas l'air de dire grand chose à propos de ça. |
| 123 | PE | D'accord, bon ba très bien. Autrement, je ne sais pas si vous avez des questions ? |
| 124 | M | Non. |
| 125 | PE | D'accord. En tout cas, je vous remercie vraiment d'avoir accepté cet entretien, cela va beaucoup m'aider dans l'avancé de mon mémoire. |

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien mené avec S.

| | | |
|----|------------|---|
| 1 | Professeur | Alors S., est-ce que tu aimes l'école ? |
| 2 | Élève S. | Euh... (silence). |
| 3 | PE | Ferme le livre. Hop ! |
| 4 | S | Oui. J'aime bien l'école mais sauf quand on fait des trucs de mathématiques. Parce que c'est trop dur. |
| 5 | PE | Pourquoi tu aimes l'école ? |
| 6 | S | Parce que quand on a fini un travail, on peut faire un jeu ou faire des dessins. |
| 7 | PE | Peux-tu me raconter un bon souvenir de l'école ? |
| 8 | S | Euh (silence). Quand je suis allé à ... à la, à l'informatique et j'ai... Quand je suis allé à la Maison de quartier. |
| 9 | PE | Nan mais un souvenir de l'école. Dans l'école, pas à la Maison de Quartier. |
| 10 | S | Hum, quand je suis allé à l'III ... à la BCD. |
| 11 | PE | Aujourd'hui ? |
| 12 | S | Nannnnn. Je voulais parler de quand je ... quand je ... nan, demain, demain. Je ... demain, demain, samedi. |
| 13 | PE | Est-ce que tu peux me raconter un mauvais souvenir de l'école ? |
| 14 | S | Euh, euh, quand Z. ... |
| 15 | PE | Comment ? |
| 16 | S | Quand Z. elle m'a ... grondé !! |
| 17 | PE | Elle t'a grondé quand Z ? |
| 18 | S | Euh, euh ... Je me souviens plus. |
| 19 | PE | D'accord. A ton avis, à quoi sert l'école ? |
| 20 | S | A avoir son diplôme. |
| 21 | PE | Quel diplôme ? |
| 22 | S | Le diplôme pour, de fin d'année. |
| 23 | PE | C'est pas à l'école qu'on a le diplôme de fin d'année ? |
| 24 | S | Si, un...à... |
| 25 | PE | C'est au collège ! |
| 26 | S | C'est au collège. Si, je travaille pour avoir mon diplôme en fin d'année. |
| 27 | PE | Ok. Est-ce que tu trouves que c'est important d'aller à l'école ? |
| 28 | S | (Silence). Nan ! |
| 29 | PE | Nan ! Pourquoi ? |
| 30 | S | (Silence). |

| | | |
|----|----|--|
| 31 | PE | Pourquoi c'est pas important d'aller à l'école ? |
| 32 | S | Parce que moi quand je rentre à la maison, mon bras j'arrive même plus à l'bouger. |
| 33 | PE | Comment ça se fait ? |
| 34 | S | Y a ... Parce qu'on travaille longtemps, on écrit longtemps, on colle longtemps. Euh, et après je suis fatigué, je suis obligé d'faire dodo. |
| 35 | PE | Et est-ce que tu penses que tu peux avoir ton diplôme de fin d'année si tu vas pas à l'école ? |
| 36 | S | Hum, nan. |
| 37 | PE | Ba nan. (Silence). Ok, alors j'ai d'autres questions à te poser. A ton avis, qu'est-ce qu'il faut... Écoute bien parce qu'elle est difficile cette question ! Qu'est-ce qu'il faut pour réussir à apprendre à lire ? |
| 38 | S | Ba, faut avoir pleins de livres et écrire et écrire pleins de choses et c'est tout. |
| 39 | PE | Donc pour toi, pour réussir à lire, faut apprendre à écrire pleins de choses ? |
| 40 | S | Oui, pleins de choses. |
| 41 | PE | Mais si tu écris, tu ne sais pas forcément lire. |
| 42 | S | Ba j'arrive que à lire et après écrire les trucs. |
| 43 | PE | Mais comment tu as fait pour apprendre à lire ? |
| 44 | S | Ba je lis chez moi ... et je lis aussi à l'école !! |
| 45 | PE | Mais comment tu as fait pour réussir à savoir lire ? |
| 46 | S | (Silence)... juste grâce à mon cerveau. |
| 47 | PE | D'accord. Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes leçons à la maison. |
| 48 | S | Euh, oui. Euh, Mad... nan, Mandy et mam... |
| 49 | PE | C'est qui Mandy ? |
| 50 | S | Ah... C'est le frère de ma mère. |
| 51 | PE | Ton tonton ? |
| 52 | S | Nonnn ! C'est pas mon tonton, c'est le frère de ma mère !! |
| 53 | PE | D'accord. Donc y a Mandy qui t'aide et y a aussi... ? |
| 54 | S | Maman. |
| 55 | PE | Maman. Elle t'aide ? |
| 56 | S | Oui, elle m'aide. |
| 57 | PE | Alors comment elle fait ? Dis moi comment elle fait pour t'aider à faire tes leçons ? |
| 58 | S | Euh, elle me lit la moitié d'un, elle me lit juste la moitié d'un mot et après moi, je, je je lis tout. |
| 59 | PE | Est-ce que c'est un petit peu comme fait la maitresse ou c'est différent de comment fait la maitresse ? |

| | | |
|----|----|---|
| 60 | S | Euh, c'est différent. |
| 61 | PE | Est-ce que tu peux me donner un autre exemple comment elle t'aide maman à faire tes leçons ? |
| 62 | S | Elle m... elle m'aide... sur un, sur une... sur le TBI, nan sur l'ordinateur elle dit à la maison. |
| 63 | PE | Alors comment elle fait ? |
| 64 | S | Elle clique sur quelque chose, lll... le livre de Chut je lis, et à... c'est comme le livre que j'ai mais dessus y a, y a plus de travail. |
| 65 | PE | D'accord. Et des fois tu n'arrives pas à travailler ou tu arrives toujours à bien travailler. |
| 66 | S | Oui, il y a pleins de trucs que j'aime bien. |
| 67 | PE | D'accord. Est-ce que maman elle te rouspète quand tu n'arrives pas à faire tes leçons ? |
| 68 | S | (Silence). Souvent. |
| 69 | PE | D'accord. (Silence). Alors est-ce qu'il y a d'autres personnes qui t'aides à faire tes leçons hormis ta maman et hormis M. ? |
| 70 | S | Euh, c'est qui hormis ? |
| 71 | PE | (Rires). A part maman et à part M., est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aides à faire tes leçons ? |
| 72 | S | Hum... |
| 73 | PE | Par exemple à la Maison de quartier. |
| 74 | S | Oui, à la Maison de quartier y a quelqu'un qui m'aide à faire mes leçons mais j'connais même pas son prénom. |
| 75 | PE | D'accord mais ça se passe bien avec cette personne ? |
| 76 | S | Oui. |
| 77 | PE | Elle est gentille ? |
| 78 | S | Elle est gentille. Oui, elle est gentille. |
| 79 | PE | Hum, est-ce que maman elle vient voir la maitresse des fois ? |
| 80 | S | Elle dit qu'elle va voir la maitresse mais à chaque fois elle, elle voit même pas la maitresse. |
| 81 | PE | Elle a un petit peu peur de la maitresse maman ? |
| 82 | S | Nan, c'est que elle dort trop longtemps elle, elle nous ramène à l'école et après elle oublie. |
| 83 | PE | Est-ce que maman elle a déjà pris des rendez-vous avec la maitresse pour lui parler toute seule ? |
| 84 | S | Nan que avec N. mais elle, elle est pas... elle est pas venue alors N. elle a proposé un autre rendez-vous que moi j'ai oublié de dire à maman. |
| 85 | PE | Ah mince. C'est qui N. ? |

| | | |
|----|----|--|
| 86 | S | C'est, c'est que, c'est quel, c'est c'est... une, une dame quand quand, quand la, quand on lit des textes, elle m'amène en bas de l'école et je, je fais, je, je, je fais des jeux. Nan, je fais la, la hum... la rééducation. Euh la rééducation. |
| 87 | PE | Ah d'accord. Hum, est-ce que maman à la maison elle dit que c'est bien l'école ? |
| 88 | S | (Silence). |
| 89 | PE | Elle aime bien l'école maman ou pas ? Ou elle aime pas trop ? |
| 90 | S | Euh, euh, elle, elle, elle, euh (silence). Oui ! |
| 91 | PE | Elle aime bien ou elle aime pas l'école maman ? |
| 92 | S | Je sais pas !! |
| 93 | PE | Tu sais pas ? (Silence). D'accord. Est-ce que des fois maman elle dit que l'école c'est pas bien ? |
| 94 | S | (Silence). Euh, non. |
| 95 | PE | D'accord. Est-ce que tu veux me raconter d'autres choses S. ? |
| 96 | S | Nan, c'est tout ! Au revoir. |
| 97 | PE | Merci S. |

Annexe 6 : Retranscription de l'entretien mené avec L.













| | | |
|----|------------|--|
| 1 | Professeur | Alors L. hum... est-ce que tu aimes l'école ? |
| 2 | Élève L. | Oui. |
| 3 | PE | Pourquoi ? |
| 4 | L | Ba parce que c'est bien ici. Y a pleins de trucs à faire. C'est bien de travailler comme ça t'apprends et tout ça. |
| 5 | PE | D'accord. Est-ce que tu peux me raconter un bon souvenir de l'école et un mauvais souvenir. |
| 6 | L | Hum... un mauvais souvenir et ba... un mauvais souvenir j'en ai pas. |
| 7 | PE | T'as pas de mauvais souvenir ? |
| 8 | L | Et les bons souvenirs, ba je.. ba j'en ai pleins. |
| 9 | PE | D'accord. Tu veux pas me donner un exemple |
| 10 | L | Hum... ba... |
| 11 | PE | Quelque chose que t'as beaucoup beaucoup aimé à l'école. |
| 12 | L | Ba la cour, l'ordinateur, la bibliothèque, la BCD... |
| 13 | PE | D'accord. |
| 14 | L | ... Et puis les jeux collectifs et puis tout ça. |
| 15 | PE | D'accord. Très bien. Est-ce que tu préfères l'école maternelle ou le CP ? |
| 16 | L | Le CP. |
| 17 | PE | Le CP tu préfères ? Pourquoi ? |
| 18 | L | Hum... ché pas. Parce qu'on apprend plus de choses. |
| 19 | PE | D'accord. Alors à ton avis à quoi ça sert l'école ? |
| 20 | L | Hum... à apprendre. |
| 21 | PE | Est-ce que tu trouves que c'est important d'aller à l'école ? |
| 22 | L | Euh, oui. |
| 23 | PE | Bof. |
| 24 | L | Un petit peu |
| 25 | PE | Un petit peu ? |
| 26 | L | Ouais. |
| 27 | PE | Est-ce que tu serais content s'il y avait pas d'école ? |
| 28 | L | Euh, nan. |
| 29 | PE | D'accord. A ton avis, qu'est-ce qu'il faut pour réussir à apprendre à lire ? C'est difficile ça. |













| | | |
|----|----|--|
| 30 | L | Euh, ba... j'aurai dit un... (silence) ba d'abord, il faut apprendre les s..., les, les sons, le, les deux sons des lettres. Parce que les lettres, elles font plusieurs sons... |
| 31 | PE | D'accord. |
| 32 | L | ... il faut apprendre le son des lettres avant de lire. |
| 33 | PE | D'accord, donc faut apprendre les, les lettres, les sons et après on peut savoir lire ? |
| 34 | L | Oui. |
| 35 | PE | C'est comme ça que tu fais toi ... que t'as fait pour apprendre à lire ? |
| 36 | L | Mouais. |
| 37 | PE | Et quand t'es rentré en CP, tu savais déjà lire ? |
| 38 | L | Euh.. ouais, un petit peu. |
| 39 | PE | Un petit peu ? T'avais appris comment ? |
| 40 | L | Ba, j'avais appris, ba déjà parce que en maternelle on apprenait des ptits mots, des mots ... |
| 41 | PE | D'accord. |
| 42 | L | Des ptits mots comme la, le ou... |
| 43 | PE | D'accord et après t'as appris un petit peu tout seul ? |
| 44 | L | Ouais. |
| 45 | PE | Est-ce que ... hum... quelqu'un t'aide à faire tes leçons à la maison ? |
| 46 | L | Oui. |
| 47 | PE | Qui ça ? |
| 48 | L | Ba des fois c'est papa, des fois tata, des fois c'est, c', c'est, c'est M., des fois c'est L., des fois c'est O., des fois c'est mamie, des fois c'est... |
| 49 | PE | C'est qui M.? |
| 50 | L | M. ? Elle est dans cette école. |
| 51 | PE | C'est ta sœur ? |
| 52 | L | Nan, en vrai c'est pas ma sœur. |
| 53 | PE | D'accord mais c'est quelqu'un de ta famille ? |
| 54 | L | Nan, pas en vrai. |
| 55 | PE | Et O. c'est qui ? |
| 56 | L | O. c'est quelqu'un, c'est quelqu'un... c'est la sœur de M.. Elle est pas d'ma famille, c'est pareil. |
| 57 | PE | Mais elle est dans ta maison quand même ? |
| 58 | L | Oui. |
| 59 | PE | D'accord. |













| | | |
|----|----|---|
| 60 | L | Et mais aussi, et ba elle a... aussi pour ap'... quand on a, quand j'étais en maternelle, moi j'ai fait ba j'ai ap', j'ai appris les, les, les lettres des mots, j'ai appris le son. |
| 61 | PE | Et euh... est-ce que... donc des fois c'est ton papa, quelqu'un de ta famille. Ça se passe bien ? |
| 62 | L | Oui. |
| 63 | PE | Est-ce qu'ils font les leçons un petit peu comme fait la maitresse ? Ou c'est différent de ce que fait la maitresse ? |
| 64 | L | Ba des fois c'est différent. Parce que en fait avant M. m'a dit, elle m'a dit de lire un grand truc là que je savais pas lire encore. |
| 65 | PE | Ba oui, d'accord. |
| 66 | L | Donc moi j'devais pas lire ça. |
| 67 | PE | Autrement, je voulais savoir si, pour toi, c'était important de réussir à l'école ? Est-ce que c'est important d'avoir des bonnes notes ? |
| 68 | L | Ouais. |
| 69 | PE | Pourquoi ? |
| 70 | L | Ba parce que après, tu peux être meilleur et tout ça. |
| 71 | PE | C'est pour être meilleur ? D'accord. Pour toi, le fait d'être doué à l'école, parce que t'as quand même toujours des points verts, tu sais déjà lire... ça te fais quoi ? T'es fier de toi ? C'est pour montrer à ta famille, c'est pour euh... parce que t'as envie d'être le meilleur. |
| 72 | L | Ba ouais, ché pas hein. |
| 73 | PE | Tu sais pas ? |
| 74 | L | Ché pas. |
| 75 | PE | Un petit peu de tout ? |
| 76 | L | Ouais un ptit peu de tout. |
| 77 | PE | C'est pour montrer aussi à ta famille ? |
| 78 | L | Hum ouais. |
| 79 | PE | Ouais. |
| 80 | L | Parce qu'ils s'arrêtaient, ils..., même, moi ah, moi un jour j'avais arrêter l'école parce que après j'apprends pleins de trucs, après j'avais, j'avais par exemple je dis des calculs, après je dis les, les qu'est-ce que ça fait combien, après ils arrêtent pas de me traiter de « bolosse ». |
| 81 | PE | Ah bon ? Ba dit donc c'est pas très sympa ça ! Et est-ce que ton papa par exemple ou ta tata, est-ce que ils viennent dans l'école des fois ? |
| 82 | L | Oui |
| 83 | PE | Ils viennent faire quoi ? |
| 84 | L | Mon papa il est déjà venu. |

| | | |
|-----|----|--|
| 85 | PE | Est-ce qu'ils viennent, euh, ils participent aux sorties, est-ce qu'ils accompagnent par exemple quand on va à une sortie ? |
| 86 | L | Euh des fois, ils accompagnent, des fois ils accompagnent pas, des fois c'est mamie, des fois c'est papy. |
| 87 | PE | Et t'aimes bien quand ils accompagnent ? |
| 88 | L | Ouais. |
| 89 | PE | Ouais ? D'accord. Et est-ce que ton papa ou ta tata, ils aiment bien l'école ? |
| 90 | L | Euh... Ça je sais pas. |
| 91 | PE | Tu sais pas. Mais est-ce que des fois ils disent que l'école c'est bien ou c'est pas bien ? Ils t'encouragent à réussir à l'école ? |
| 92 | L | Ouais. |
| 93 | PE | Des fois est-ce qu'ils disent que l'école c'est pas bien ? |
| 94 | L | Ba... ba ça je sais pas. |
| 95 | PE | Nan. D'accord. T'entends pas ça à la maison ? |
| 96 | L | Nan j'entends pas mais ptête qu'ils disent |
| 97 | PE | D'accord. Très bien. Est-ce que t'a d'autres choses à dire sur l'école ? |
| 98 | L | Euh.... euh alors... Des fois dans la cour et ba l'en a qui s'arrête, qui s'arrête pas quand j'ai demandé au, au maitre m' des fois le maitre y l'écoute pas qu'est-ce que je dis. |
| 99 | PE | Ah oui quand y a des problèmes dans la cour. |
| 100 | L | Oui. |
| 101 | PE | D'accord. Ok. Bon ba merci. Merci beaucoup L. |





Annexe 7 : Résultats des évaluations de lecture de la première période.

| <u>Évaluation code – novembre 2012</u> | | | |
|--|---|---|---|
| <u>Élèves</u> | <u>Localiser un phonème</u> | <u>Déchiffrer des mots</u> | <u>Compléter un mot</u> |
| O. |  |  |  |
| B. |  |  |  |
| S. |  |  |  |
| L. |  |  |  |













| <u>Évaluation lecture – novembre 2012</u> | | | |
|---|---|---|---|
| <u>Élèves</u> | <u>Lecture de syllabes</u> | <u>Lecture de mots connus</u> | <u>Lecture de phrases contenant des mots connus</u> |
| O. |  |  |  |
| B. |  |  |  |
| S. |  |  |  |
| L. |  |  |  |

| <u>Évaluation <i>Le vilain petit canard</i> – novembre 2012</u> | | | |
|---|---|---|---|
| <u>Élèves</u> | <u>Reconnaissance de mots</u> | <u>Discrimination visuelle</u> | <u>Compléter des phrases</u> |
| O. |  |  |  |
| B. |  |  |  |
| S. |  |  |  |
| L. |  |  |  |

Légende :

-  Acquis
-  A renforcer
-  En cours d'acquisition
-  Non acquis

Annexe 8 : Résultats des évaluations de lecture de la deuxième période.

| <u>Évaluation <i>L'arbre à Grands-pères</i> – janvier 2013</u> | | | |
|--|---|---|---|
| <u>Élèves</u> | <u>Repérage de mots</u> | <u>Identification de mot connu</u> | <u>Compléter des phrases</u> |
| O. |  |  |  |
| B. |  |  |  |
| S. |  |  |  |
| L. |  |  |  |

Légende :

Acquis



En cours d'acquisition



Non acquis

Résumé

La réussite scolaire des élèves est devenue un des enjeux majeurs de ces dernières décennies. C'est pourquoi, ne pouvant plus répondre seule à ces exigences, l'École républicaine française tente de s'ouvrir sur l'extérieur et notamment aux familles, longtemps mises à l'écart.

Toutefois, la relation entre l'école et les familles populaires, plus éloignées de la culture scolaire, semble difficile à construire. Différences de culture, incompréhensions, malentendus, méfiances... les familles populaires adhèrent peu aux règles du partenariat.

En quoi, cette relation peut-elle impacter sur la (non)réussite scolaire
des élèves issus de milieux populaires?

Mots-clés : école, famille populaire, réussite scolaire, partenariat

Abstract

The academic achievement of pupils has become a major issue during the last decades. But, the French republican school alone can not meet these requirements. That is why it needs to open up to the outside and particularly to families, far away and often excluded. However the connection between the school and working-class families, away from the school culture, seems difficult to establish. Cultural differences, incomprehension, misunderstanding, mistrust... working-class families adhere to some rules to the partnership.

How this relationship can have an impact on the academic (non)achievement
of pupils from working-class backgrounds?

Keywords : school, working-class family, academic achievement, partnership